

UNIVERSITÉ LAURENTIENNE

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ LAURENTIENNE COMME
EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN SERVICE SOCIAL

PAR

SYLVÈRE BARANSEGETA

LE CHOC CULTUREL DANS LES RELATIONS PARENTS-ÉCOLE AU SEIN
DES FAMILLES IMMIGRANTES FRANCO-AFRICAINES

AVRIL 2016

REMERCIEMENTS

Notre cheminement pour accomplir le parcours de maîtrise en service social n'aurait pas pu s'accomplir sans le support de certaines personnes.

Nous aimerions tout d'abord remercier notre famille pour son soutien, sa patience et ses encouragements. Que mon épouse, Liliane, et nos enfants Mika, Kamy et Klein trouvent dans ce mémoire le fruit d'un effort familial et collectif.

Nos remerciements vont ensuite à l'équipe de direction de ce mémoire, Professeur Agrégé François Boudreau et Professeur Agrégé Athanase Simbagoye. Votre disponibilité, votre rigueur et votre écoute ont fait de ce mémoire un grand succès. Je vous en remercie énormément.

Nous remercions également tous les professeurs du programme de maîtrise en service social de l'Université Laurentienne et les superviseuses de stages, le personnel administratif ainsi que mes collègues étudiants pour leur apport dans notre apprentissage.

Enfin, nous témoignons notre profonde gratitude aux parents immigrants franco-africains de la grande région de Toronto qui ont participé aux entrevues lors de la collecte des données. Sans votre participation, ce travail n'aurait pas été ce qu'il est. Que votre contribution se reconnaisse dans ce mémoire.

RÉSUMÉ

L'image de la société canadienne et ontarienne est plus diversifiée que jamais. Les immigrants viennent de partout au monde. Par ce fait, les écoles de langues françaises de l'Ontario augmentent le nombre d'élèves issus de l'immigration continuellement.

Ce mémoire jette une lumière sur les relations entre les parents immigrants franco-africains issus d'une culture plus traditionnelle et l'école ontarienne issue d'une société de culture plus moderne.

Par une approche qualitative comme démarche méthodologique, les résultats issus des entrevues semi-dirigées menées auprès des parents ont révélé une série de contraintes dues aux différences culturelles.

Ces contraintes, qui viennent teinter les relations entre les parents immigrants franco-africains et l'école ontarienne fréquentée par leurs enfants, sont regroupées en quatre catégories : les difficultés de compréhension du langage dans la communication, les difficultés de collaboration à la participation, les difficultés dans l'accompagnement scolaire des enfants à la maison et les difficultés dans l'implication des parents comme bénévoles dans les activités organisées par l'école.

ABSTRACT

The image of the Ontario and Canadian society is more diverse than ever. Immigrants come from all over the world. As a result, Ontario's French language schools increase the number of students from immigrant continuously.

This brief sheds light on the relationship between the Franco-African immigrant parents from a more traditional culture and the Ontario school after a more modern corporate culture.

With a qualitative approach as a methodological process, the results from semi-structured interviews conducted with parents revealed a series of cultural difference constraints.

These constraints that come tint the relationships between Franco-African immigrant parents and the Ontario school attended by their children are grouped into four categories: language comprehension difficulties in communication, difficulties collaborative and participation, difficulties in school support for children at home and the difficulties in the involvement of parents as volunteers in the activities organized by the school.

Table des matières	
REMERCIEMENTS.....	ii
RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES	ix
LES ABRÉVIATIONS	x
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE I.....	5
PROBLÉMATIQUE.....	5
I.1. L’objet de la recherche	5
I.2. Le but de la recherche.....	7
CHAPITRE II	9
CADRE CONCEPTUEL	9
II.1. La culture.....	9
II.1.1 Contrastes dans la vision du monde	11
II.1.2 L’ontologie traditionnelle africaine.....	12
II.2. Les valeurs.....	14
II.3. L’immigration	15
II. 3. 1 L’immigration d’origine africaine.....	16
II. 3. 2 L’immigration francophone au Canada hors Québec.....	20
II. 4 L’intégration des immigrants	22
II. 4. 1 Le multiculturalisme.....	23
II. 4. 2 L’interculturalisme	26
II. 5 Le choc culturel.....	27
CHAPITRE III.....	34
LA RELATION PARENTS – ÉCOLE.....	34
III. 1 L’éducation en Afrique subsaharienne	34
III. 1. 1 L’éducation traditionnelle	34
III. 1. 2 Le système éducatif colonial.....	40
III. 1. 3 L’éducation scolaire postcoloniale.....	42
III. 2 La relation parent-école dans une société moderne	43
III. 2. 1 La participation parentale.....	46

III. 2. 3 Collaboration.....	47
III. 2. 4 Influence de la culture dans la collaboration parents immigrants-école	48
CHAPITRE IV	51
MÉTHODOLOGIE.....	51
IV. 1 Approche qualitative comme démarche méthodologique.....	51
IV. 2 Recrutement des participants et constitution de l'échantillon	52
IV. 3 La collecte des données	54
IV. 4 Analyse des données.....	56
IV. 4. 1 La pré-analyse ou lecture flottante.....	57
IV. 1. 2 Le codage ou catégorisation	57
CHAPITRE V	58
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE THÉMATIQUE DES DONNÉES .	58
V. 1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	59
V. 2. ANALYSE THÉMATIQUE DES DONNÉES.....	68
V. 2. 1 Portrait sociodémographique	68
V. 2. 2 L'expérience vécue par les répondants à leur arrivée au Canada.....	68
V. 2. 3 Communication avec l'école de son enfant.....	69
V. 2. 4 Collaboration avec l'école de son enfant.	72
V.2.5 L'Implication du parent à la maison dans l'accompagnement scolaire de son enfant.....	77
V. 2. 6 Implication du parent à l'école de son enfant.	83
CHAPITRE VI.....	89
DISCUSSION DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS	89
VI. 1. DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	90
VI. 1. 1 Le portrait sociodémographique et l'expérience vécue par les répondants à leur arrivée au Canada.....	90
VI. 1. 2 L'influence de la différence culturelle dans la communication	91
VI. 1. 3 L'influence de la différence culturelle dans la collaboration.....	94
VI. 1. 4 L'influence de la différence culturelle dans l'accompagnement scolaire du parent à la maison	96
VI. 1. 5 L'influence de la différence culturelle dans l'implication des parents à l'école	99
VI. 2. RECOMMANDATIONS	103
VI. 2. 1 La communication avec l'école	103

VI. 2. 2 La collaboration avec l'école.....	104
VI. 2. 3 L'accompagnement scolaire à la maison	104
VI. 2. 4 L'implication comme bénévole à l'école.....	105
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	106
ANNEXES.....	108
Annexe 1	108
Canevas d'entrevue.....	108
Annexe 2	111
Formulaire d'information et de consentement.....	111
Annexe 3	114
CERTIFICAT D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE POUR LA CONDUITE D'UN PROTOCOLE IMPLIQUANT LA PRÉSENCE DE SUJETS HUMAINS	114
Comité éthique de la Recherche de l'Université Laurentienne.....	114
Annexe 4	116
Le verbatim des entrevues	116
BIBLIOGRAPHIE.....	167

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Niveau de scolarité des membres de la communauté africaine et de l'ensemble de la population canadienne âgée de 15 ans et plus, selon le sexe.....	18
Tableau 2 : Population d'origine africaine au Canada, par province et territoire.....	19
Tableau 3 : Composition des minorités visibles francophones en Ontario	22
Tableau 4 : Section « A » du canevas, portrait sociodémographique des répondants.....	59
Tableau 5 : Section « B » du canevas, communication avec l'école de son enfant.....	60
Tableau 6 : Section « C » du canevas, collaboration avec l'école de son enfant...	62
Tableau 7 : Section « D » du canevas, implication du parent dans l'accompagnement de l'enfant à la maison.....	64
Tableau 8 : Section « E » du canevas, implication du parent dans l'école de son enfant.....	66
Tableau 9 : Fréquence des devoirs donnés par les enseignants, enfants de 4 à 11 ans.....	81

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Répartition de la population franco-ontarienne par région.....	21
Figure 2 : Représentation des valeurs et construction du sens: communauté archaïque et société traditionnelle.....	30
Figure 3 : Transition à la société moderne.....	31
Figure 4 : Dérive postmoderne de la liberté absolue.....	32
Figure 5 : Représentation du système de valeurs dans les sociétés modernes et postmodernes.....	32
Figure 6 : Carte des pays africains francophones.....	40

LES ABRÉVIATIONS

IRIS : Institut de recherche et d'information socio-économiques

ACTS : Association canadienne des travailleuses et travailleurs sociaux

ONU : Organisation des Nations Unies

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

CIC : Citoyenneté et Immigration Canada

FCFA : Fédération des communautés francophones et acadiennes

EPT : Éducation pour tous

FMI : Fonds Monétaire International

ONG : Organisation Non Gouvernementale

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le Canada a une longue histoire d'immigration. En effet, avec une population née à l'étranger qui compte pour plus de 20% de sa population totale, le Canada a la plus grande proportion d'immigrants de tous les pays du G8.

Au fil du temps, l'image de l'immigration canadienne a changé. Actuellement, la population canadienne est plus diversifiée que jamais au paravent. Les immigrants viennent au Canada des quatre coins du monde, contrairement du début de l'entreprise coloniale au XVIIe siècle où l'immigration était blanche et européenne. Il y aurait plus de 200 origines ethnoculturelles déclarées comme composantes de la population canadienne (Statistique Canada, 2011).

L'Ontario est la province qui accueille le plus d'immigrants annuellement, et Toronto est la principale ville de destination des immigrants en Ontario.

En 2015, la province de l'Ontario a célébré 400 ans de la présence francophone. Depuis 1615, alors que Champlain devenait le premier français à fouler le sol de ce qui allait devenir l'Ontario, la francophonie est plus diversifiée que jamais grâce à l'immigration internationale. Après l'Europe, l'Afrique est la seconde origine des immigrants francophones de l'Ontario, à hauteur de plus de 26%. Les immigrants franco-africains viennent pour la plupart des sociétés de cultures plus traditionnelles, et arrivent dans la société ontarienne d'accueil de culture moderne. L'intégration de ces immigrants franco-africains ne se fera pas sans défi, que ce soit auprès des individus et auprès des institutions. Le système éducatif ontarien et l'école ontarienne présentent des attentes d'implication des parents afin de favoriser la réussite scolaire des enfants. Ces attentes de l'institution scolaire ontariennes sont nouvelles pour les parents immigrants franco-africains chez qui, dans leur pays d'origine, l'enfant est confié à l'école et le parent ne s'en mêle plus.

C'est précisément dans cette optique que s'inscrit notre thème de recherche qui est : *le choc culturel dans les relations entre parents-écoles au sein des familles immigrantes franco-africaines*. Le but de notre recherche est de comprendre l'influence des différences culturelles dans les relations parents franco-africains issus d'une culture plus traditionnelle et l'école ontarienne issue d'une société de culture plus moderne dans le but de préciser des stratégies facilitant l'intégration des nouveaux arrivants.

Les motivations qui nous ont poussés à choisir ce thème de recherche sont à la fois personnelles et professionnelles. Au niveau personnel, nous sommes immigrant africain francophone et parent de jeunes enfants qui fréquentent l'école et nous sommes appelés à communiquer et à collaborer avec l'école. Or, certaines études font mention d'une participation faible ou quasi-inexistante des parents immigrants à l'école de leurs enfants (Farmer, Kabeya, Labrie et Wilson, 2003). Face à ce problème de relation entre les familles immigrantes et l'école, nous nous posons la question de savoir si les différences culturelles seraient d'une influence quelconque. Ainsi, nous avons formulé notre question de recherche comme suit : *Les différences culturelles entre parents de culture plus traditionnelle et l'institution de culture plus moderne influencent-elles négativement les relations entre les parents immigrants franco-africains et l'école?* La volonté de répondre à cette question constitue donc une motivation à la présente recherche.

Du point de vue professionnel, le travail social est une partie intégrante du système éducatif en Ontario et le nouveau phénomène social de l'immigration francophone constitue un objet d'intervention de choix de la profession dans le cadre éducatif. Parmi les nombreux services fournis par les travailleurs sociaux en milieu scolaire, nous nous sommes intéressés aux services de liaison entre les parents et l'école. Le travailleur social est appelé à favoriser et à soutenir la participation parentale dans le partenariat entre l'école et la famille (Boulanger, Larose, Larivée et coll. 2011).

Nous n'avons pas trouvés d'autres études scientifiques qui ont été faites sur l'influence de la différence culturelle dans les relations entre l'école et les parents au sein de la population immigrante franco-africaine. C'est pour cela notre thème de

recherche est pertinent, et que nous anticipons que les résultats de cette étude vont contribuer à l'avancement de la recherche scientifique. Aussi, nous considérons que les recommandations issues de cette recherche vont servir d'outils pour les travailleuses et travailleurs sociaux ainsi que pour le personnel scolaire.

Nous avons choisi l'approche qualitative comme démarche méthodologique de recherche. Les méthodes qualitatives débouchent sur l'explication des significations et du sens des choses de la vie. Au terme de la recherche, nous tenterons de donner un sens à notre hypothèse en répondant à notre question de recherche. Nous avons identifié quatre thèmes qui définissent les relations entre les parents et l'école à savoir la communication, la collaboration à la participation, l'implication des parents dans l'accompagnement scolaire des enfants à la maison ainsi que l'implication des parents comme bénévoles dans les activités organisées par l'école. C'est à partir de ces quatre thèmes que nous avons constitué le canevas d'entrevue.

Le présent travail s'articule sur six chapitres le long desquels nous faisons la lumière au thème de notre recherche.

Le premier chapitre est consacré à la problématique de la recherche. Dans ce chapitre, nous décrivons d'abord l'objet de la recherche, ensuite nous définissons le but de notre recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous parlons du cadre conceptuel qui a guidé notre réflexion sur l'influence des différences culturelles. Les concepts de culture, de valeur, d'intégration des immigrants et de choc culturel seront abordés et détaillés dans ce chapitre.

Dans le troisième chapitre, nous dégageons ce qui est développé dans la recension des écrits sur les relations entre les parents et l'école en général et les parents immigrants en particulier. Nous exposons aussi un bref aperçu sur l'histoire du système éducatif en Afrique sub-saharienne et nous jetons un regard sur la collaboration parents-école telle que cette relation est conceptualisée dans le système d'éducation de l'Ontario.

Le quatrième chapitre est consacrée l'approche de la démarche méthodologique qui a guidé notre recherche. Dans ce chapitre, nous parlons du type de recherche que nous avons choisi, de l'échantillon et de la technique de recrutement des participants, de l'outil de recueil des données ainsi que de la méthode d'analyse des données.

Dans le cinquième chapitre, nous présentons les résultats de notre recherche et nous procédons à l'analyse des données. Il s'agit d'une analyse thématique au cours de laquelle le contenu des variables est comparé aux écrits recensés auparavant. Au terme de cette analyse thématique, nous serons à mesure de valider ou de questionner certains résultats de notre recherche.

Le sixième qui est le dernier chapitre de ce travail traite de la discussion des résultats et des recommandations issues de cette discussion des résultats.

Nous terminerons ce travail par une conclusion générale dans laquelle nous ferons ressortir les limites de notre recherche qui pourraient être une base d'autres recherches ultérieures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le thème de ce mémoire est la relation entre le parent franco-africain immigrant et l'école que fréquente son enfant. L'immigration franco-africaine est celle de populations dont les institutions au pays d'origine sont fortement marquées par la tradition institutionnelle européenne, mais adaptée aux traditions africaines. Bref, les manières de faire les choses sont très différentes.

Dans ce premier chapitre, nous jetons les prémises de la problématique de notre recherche. Nous allons tout d'abord décrire l'objet de la recherche. Pour ce faire, nous dégagons les motivations qui nous ont poussés à entreprendre ce projet de recherche, la question principale ainsi que l'hypothèse de la recherche. Ensuite, nous allons décrire le but de notre recherche et nous allons dégager les repères sur lesquels sera basée notre recherche pour atteindre ce but.

I.1. L'objet de la recherche

L'immigration fait partie des réalités canadiennes. Le Canada encourage l'immigration à la fois à des fins de la croissance de la population et du développement économique. Le tiers de la population canadienne est composé d'immigrants ou d'enfants d'immigrants (IRIS, 2012). Il est donc clair que la réalité démographique du pays compte un grand nombre d'enfants d'immigrants. Dans les écoles francophones du sud de l'Ontario, dont l'effectif des élèves ne cesse d'augmenter, un des facteurs clés de cette augmentation est le nombre croissant des élèves issus de l'immigration.

Au fil du temps, l'image de l'immigration au Canada a changé. Alors que du début de l'entreprise coloniale au XVII^e siècle l'immigration était blanche et européenne, ce n'est qu'à partir de 1968 que la nouvelle politique d'immigration ouvre le Canada au monde. Le multiculturalisme est devenu la politique d'accommodement pour l'intégration culturelle. Jusqu'en 1967, l'objectif principal

des dispositions législatives en matière d'immigration consistait à définir d'une part les catégories prohibées d'immigrants, et d'autre part les catégories d'immigrants qui convenaient le mieux au Canada en termes de caractéristiques nationales et culturelles (Kubat, 1986 : 254).

Bien qu'après la Deuxième Guerre mondiale il y ait un assouplissement des politiques d'immigration en matière d'ouverture à une immigration diversifiée, c'est en 1967 que le Canada marque un tournant majeur en matière d'immigration en adhérant à la Convention des Nations Unies relatives au statut des réfugiés (Conseil canadien pour les réfugiés, 2009). Dès lors, les immigrants qui s'installent au Canada viennent des quatre coins du monde, tandis le système des points introduit en 1967 sert de critères de sélection.

Dans leur processus d'intégration, les immigrants inscrivent leurs enfants dans des écoles dont le système et les exigences diffèrent de ceux du pays d'origine. La collaboration entre ces parents immigrants et les enseignants peut s'avérer difficile surtout en raison des différences culturelles entre le pays d'origine et le pays d'accueil. Notre recherche vise la compréhension du rapport de la culture traditionnelle du pays d'origine que possède le parent immigrant, avec la culture moderne du pays d'accueil tel que cette culture institutionnelle se manifeste dans les attentes de l'école envers la participation des parents. Nous allons comprendre ce rapport en termes de communication, de collaboration, d'implication des parents dans l'accompagnement scolaire des enfants à la maison ainsi qu'en matière d'implication des parents dans les activités organisées par l'école comme bénévole.

Les motivations qui nous ont poussés à choisir ce thème de recherche sont à la fois personnelles et professionnelles. Au niveau personnel, nous sommes immigrant et parent de jeunes enfants qui fréquentent l'école et nous sommes appelés à communiquer et à collaborer avec l'école. Or, certaines études font mention d'une participation faible ou quasi-inexistante des parents immigrants à l'école de leurs enfants (Farmer, Kabeya, Labrie et Wilson, 2003). Selon Kanouté et Calvet (2008), la faible participation de parents immigrants à l'école de leurs enfants est interprétée par l'école comme un manque d'intérêt pour l'éducation de leurs enfants. Face à ce

problème de relation familles immigrantes-écoles, nous nous posons la question de savoir si les différences culturelles seraient d'une influence quelconque.

Notre question de recherche s'énonce comme suit : *Les différences culturelles entre parents de culture plus traditionnelle et l'institution de culture plus moderne influencent-elles négativement les relations entre les parents immigrants franco-africains et l'école?*

La volonté de répondre à cette question constitue donc une motivation à la présente recherche. Mais il y a plus, car du point de vue professionnel, il y a là un beau défi à surmonter. En effet, le travail social est une partie intégrante du système éducatif en Ontario et le nouveau phénomène social de l'immigration francophone constitue un objet d'intervention de choix de la profession dans le cadre éducatif.

Les postes de travailleurs sociaux en milieu scolaire ont commencé à apparaître dans les années 1950 (Conseil de l'ACTS, 2002). Parmi les nombreux services fournis par les travailleurs sociaux en milieu scolaire, nous nous sommes intéressés aux services de liaison entre les parents et l'école. « Considérant que la participation sociale des parents est à la base même de son agir professionnel, le travailleur social est appelé à favoriser et à soutenir cette participation parentale dans le partenariat école-famille » (Boulanger, Larose, Larivée et coll. 2011, 4). En plus, il est démontré que l'implication des parents à l'école a une influence positive à la réussite de l'enfant (Nanhou, Desrosiers et Belleau, 2013; Larivée, 2011 ; Minier, 2006 ; Pagé, 2012 ; Doucet, Utzschneider et Bourque, 2009).

I.2. Le but de la recherche

Le but de notre recherche est de comprendre l'influence des différences culturelles dans les relations parents-école au sein des familles immigrantes franco-africaines. Pour atteindre ce but nous nous proposons une série de démarches spécifiques que nous allons détailler dans le cadre conceptuel. Tout d'abord, nous essayerons de comprendre la culture dans ses grandes lignes, ainsi que les contrastes ontologiques de vision du monde d'une société traditionnelle et d'une société moderne. Ensuite, nous tenterons de comprendre la conception de l'éducation à partir d'une mentalité (une ontologie) traditionnelle et postcoloniale dans laquelle le parent

tend généralement à confier l'enfant à l'institution pour ne plus se mêler du problème par la suite. En troisième lieu, nous viserons à comprendre la conception de l'éducation à partir d'une ontologie moderne dans laquelle le parent et l'établissement scolaire sont partenaires dans l'éducation de l'enfant.

Les points qui nous serviront de repère de recherche sont : la compréhension de l'influence de la culture traditionnelle dans la collaboration entre les parents immigrants francophones et les enseignants de l'institution moderne; la compréhension de l'influence de la culture traditionnelle dans la communication entre les parents immigrants francophones et les enseignants de l'institution moderne; la compréhension de l'influence de la culture traditionnelle dans l'implication des parents immigrants franco-africains auprès de l'institution moderne; la compréhension de l'influence de la culture dans les perceptions des relations entre les parents immigrants franco-africains et les enseignants de l'institution moderne en termes de réponses aux attentes des uns envers les autres.

Nous considérons que les conclusions issues de notre recherche pourront non seulement servir de ressources aux travailleurs sociaux et aux autres professionnelles du milieu scolaire, mais aussi serviront comme base des recherches ultérieures dans ce domaine.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Le présent chapitre décrit le cadre conceptuel qui a guidé notre réflexion sur l'influence des différences culturelles dans les relations entre parents immigrants franco-africains issus d'une culture plus traditionnelle et l'institution scolaire ontarienne moderne. Dans ce chapitre, nous allons tout d'abord parler de la culture et des valeurs dans le but de comprendre les différences ontologiques traditionnelle et moderne, soit les différences dans deux manières de comprendre le monde. Ensuite, nous allons parler de l'immigration canadienne en générale et franco-ontarienne en particulier. Nous allons terminer ce chapitre en parlant des modèles d'intégration des immigrants, plus particulièrement du multiculturalisme canadien et de l'interculturalisme québécois, ainsi que le choc culturel qui caractérise l'intégration des immigrants.

II.1. La culture

La culture distingue d'abord les Hommes des animaux, ce que nous pourrions qualifier de capacité à la symbolisation. La symbolisation « est la capacité d'objectivation d'une chose ou d'un geste, ressaisi par réification abstraite pour signifier quelque chose de complet et de concret *in absentia* » (Boudreau; 2010, 132). Cette capacité à la symbolisation permet à l'Homme de vivre ou d'anticiper « dans le temps » un événement, voire la vie entière, niveau de l'existence qui semble impossible aux animaux. Cette capacité de symbolisation des choses, des gestes, etc., s'accompagne d'une capacité à accumuler, à maintenir et à transmettre les formes symboliques de manière temporelle, de manière même à ce que les modalités du rapport au monde évoluent avec et dans le temps. Tout cela débouche sur des constructions normatives particulières du monde, qui culminent dans des construits transcendants et à des postures ontologiques particulières : croire aux ancêtres, aux dieux ou à Dieu, à la Raison ou à la science, et agir conformément à ces croyances ou conceptions. Chacune de ces manières particulières de saisir le monde débouche sur

une manière particulière de construire le monde et donc aussi sur une manière particulière de se comporter face à lui. Les populations humaines semblent ainsi cheminer d'une manière particulière de concevoir son monde, à une autre manière de concevoir son monde. C'est cela qu'on entend lorsque l'on parle de la dimension anthropologique de la culture. Elle distingue une communauté animiste qui explique et donne la légitimité au monde en ayant recours à l'ancêtre. La dimension anthropologique de la culture distingue aussi une communauté religieuse qui invente l'institution des dieux pour diriger ses comportements. Elle distingue également une société rationnelle qui s'appuie sur la recherche scientifique pour adopter des pratiques particulières.

La culture possède également un autre niveau de réalité, nous le disons esthétique. La culture esthétique distingue ainsi la manière dont les Hommes expriment leur humanité selon des contextes historiques et géographiques particuliers. Ici, les conditions géo-climatiques ajoutent aux formes idiosyncrasiques particulières de « faire et d'expliquer le monde ». Par exemple, la manière de célébrer les naissances, les mariages, la manière de danser, de manger, ce que l'on mange même, donné, en cela, il y a une manière de comprendre certaines dimensions esthétiques de la culture.

Ainsi, selon Boudreau (2005) le sens anthropologique de la culture est caractéristique des types de sociétés dans leurs modalités normatives, tandis que le sens sociologique de la culture est caractéristique des types de sociétés dans leurs modalités expressives. Du point de vue anthropologique, Boudreau considère que la culture est constituée de la langue, de l'organisation politique et sociale, des traditions, des mythes et des croyances, des interdits et des prescriptions. « L'ensemble des normes ainsi créées fait qu'un individu comprend ce qui doit être fait dans le contexte de sa communauté ou sa société » (Ibid., 6). [...] « La culture anthropologique structure le mode de l'être, sa manière particulière de vivre dans son monde » (Ibid., 6). Dans le sens sociologique, la culture serait constituée des manières de faire, de dire, de porter son corps et des goûts esthétiques. Elle se manifeste dans l'art comme la peinture, la musique, la sculpture, la danse. Également dans la littérature comme la poésie, la philosophie (Boudreau ; 2005, 7).

Au sein d'un même pays, il peut y exister différentes cultures correspondantes aux différentes communautés qui y habitent. Preiswerk cité dans Cohen-Emerique (2011, 78) parle de microculture. Il s'agit de la culture d'une communauté qui s'affirme d'une même origine, qu'elle soit réelle ou créée. C'est l'exemple de la culture des Peuhls, qui forment un des seize principaux groupes culturels au Sénégal. Cette culture est également trouvée dans d'autres pays de l'Afrique de l'Ouest.

II.1.1 Contrastes dans la vision du monde

De la différence des cultures va dépendre aussi la différence dans la compréhension du monde. Ceci nous amène à parler plutôt de l'ontologie traditionnelle qui s'oppose à l'ontologie moderne occidentale dans la compréhension du monde. Gagnon (2011), dans sa recherche sur l'ontologie amérindienne algonquienne, en s'inspirant des travaux de Savard, définit l'ontologie comme étant un système de connaissance, de vision et d'explication du monde par une culture donnée.

L'ontologie devient donc ainsi le cadre fondamental dans lequel les cultures sont formées. À titre d'exemple les implications idéelles de la nature, du soi, du corps, du genre et des relations entre le corps et l'esprit dans deux types de conceptions ontologiques opposées, soit une vision cosmocentrique (autochtone) et une vision anthropocentrique (occidentale) de la place de l'humain dans l'univers (Ibid., 26).

Gagnon, se basant sur les concepts développés par Heidegger explique la façon dont l'ontologie occidentale constitue les individus. « Nous voyons le monde selon une orientation rationnelle et dualiste en situant d'un côté le monde objectif et la réalité physique, et de l'autre le monde subjectif de la pensée individuelle » (Ibid., 28).

Dans cette même vision des rapports de deux mondes, Boudreau (1995) a fait une analyse entre l'ontologie amérindienne ojibwa et l'ontologie occidentale euro-américaine. Au point de vue de la conception de la justice et du droit, le comportement déviant « antisocial » de la délinquance est perçu différemment par les deux ontologies.

Les Ojibwa conçoivent ce « mauvais comportement » non comme une déviance volontaire, non comme un refus d'adhésion aux codes culturels et sociaux, mais comme un signe que l'individu a besoin d'aide, d'enseignement et d'attention de la part de la communauté (Boudreau, 1995 : 3).

Par opposition, Boudreau mentionne que cette attitude est à l'opposé de l'attitude occidentale face à la délinquance, qui postule plutôt la dimension volontaire du comportement antisocial et qui astreint alors le déviant à un régime répressif (Boudreau, 1995).

La mise en contact des deux cultures, occidentale et autochtone suscite des malentendus. Les deux ontologies s'ignorent et se méprisent, ce qui pousse quelqu'un à juger l'ontologie de l'autre, affirment Gagnon (2011) et Boudreau (1995).

II.1.2 L'ontologie traditionnelle africaine

Dans l'analyse faite par Léopold S. Senghor sur la négritude, il affirme que la raison intuitive est la base de l'ontologie dans la conception nègre du monde (Senghor, 1967). Selon l'auteur, l'ontologie négro-africaine est unitaire : « L'unité de l'univers se réalise en Dieu, par la convergence des forces complémentaires issue de Dieu et ordonnées vers Dieu. C'est ce qui explique que le Nègre ait un sens développé de la solidarité des Hommes et de leur coopération » (ibid., 6). L'ontologie négro-africaine que Senghor appelle « la Négritude », un terme inventé par le poète Aimé Césaire dans les années 1930, représenterait ce qu'est l'Homme noir, le Nègre depuis plus de cent mille ans (Ibid.). L'auteur décrit le Nègre comme l'Homme de la nature, proche de l'environnement animal et végétal et du climat chaud et humide qui lui ont donné une très grande sensibilité. L'auteur décrit le Blanc européen comme ayant la raison discursive, par opposition au Nègre ayant la raison intuitive.

La pensée de Senghor sur les pratiques africaines reste certainement à nuancer. L'attitude de solidarité réside dans le fait que l'Africain moyen évolue ou a jusqu'à récemment évolué dans une communauté plus traditionnelle que moderne, plus collectiviste qu'individualiste. Dieu a certes remplacé l'ancêtre dans les représentations de l'être, mais l'individualisme n'a pas encore totalement transcendé les pratiques solidaires. La solidarité n'est pas africaine, elle est traditionnelle. Les mêmes pratiques de solidarité et de collectivisme sont encore présentes dans d'autres sociétés comme dans les communautés amérindiennes. La réalité est plutôt que dans

les sociétés modernes, l'individualisme prend le dessus sur l'esprit de groupe. La tendance peut déjà s'observer dans les milieux urbains d'Afrique.

Des comportements de type animiste qui sont encore présents dans les sociétés traditionnelles s'avèrent un autre fait qui les distingue des sociétés modernes. L'animisme reste un fait réel dans les communautés africaines rurales (Y.Sanogo et Coulibaly, 2003). Selon les auteurs, la logique animiste veut que l'humain et son bien-être social soient au centre de toutes les décisions et actions posés dans la communauté. « L'on considère que le bien-être social d'un individu est indissociable de celui des membres de la famille et de la communauté entière » (Ibid., 141). La communauté des humains qui est celle du monde des vivants, du monde visible, cohabite avec celui des invisibles qui comprend entre autres les ancêtres. Ainsi la relation avec la mort au sein des sociétés traditionnelles est particulière : les morts ne sont pas morts comme le décrit si bien ce poème, originalement écrit par Birago Diop, et repris plus tard par Melchior Mbonimpa (Bassolé-Ouédraogo, 2006) :

Écoute plus souvent. Les Choses que les Êtres. La Voix du Feu s'entend. Entends la Voix de l'Eau. Écoute dans le Vent. Le Buisson en sanglots: C'est le Souffle des ancêtres. Ceux qui sont morts ne sont jamais partis : Ils sont dans l'Ombre qui s'éclaire, Et dans l'ombre qui s'épaissit. Les Morts ne sont pas sous la Terre: Ils sont dans l'Arbre qui frémit, Ils sont dans le Bois qui gémit, Ils sont dans l'Eau qui coule, Ils sont dans l'Eau qui dort, Ils sont dans la Case, ils sont dans la Foule. Les morts ne sont pas morts (Ibid., 62).

Ainsi donc, le mystique, l'irrationnel, l'invisible, l'indémontrable et l'intuitif de la logique traditionnelle contraste avec l'observable, le cartésien, le scientifique, le vérifiable de la logique moderne (Senghor, 1967)¹

¹ On retrouve encore cela dans la compréhension populaire traditionnelle du vent en Occident et à laquelle se réfère encore la poésie ; que l'on pense à Brassens, ou aux Plats Pays de Brel chez qui le vent est personnifié par diverses manifestations ou intentionnalités : le vent d'Est tient; le vent d'Ouest veut; le vent du Nord craque; le vent du Sud chante. La culture populaire n'a donc pas renoncé à ces personnifications, car c'est d'une autre culture que relève la coupure radicale, scientifique, qui fait la part des choses par le développement de « niveaux de parole » du mode de pensée, objectif-scientifique et objectif-métaphorique. Ce sont ces niveaux de parole qui nous permettent de « comprendre » de quoi on parle.

II.2. Les valeurs

Le mot « valeurs » a plusieurs définitions. Dans le sens de ce projet, nous allons privilégier sa définition sociologique:

Les valeurs sont des principes auxquels doivent se conformer les manières d'être et d'agir, ces principes étant ceux qu'une personne ou qu'une collectivité reconnaissent comme idéales et qui rendent désirables et estimables les êtres ou les conduites auxquelles elles sont attribuées. Elles sont appelées à orienter les actions des individus dans une société en fixant des buts et des idéaux. Elles constituent une morale qui donne aux individus les moyens de juger de leurs actes et de se construire une éthique personnelle (Wikipédia, 2015).

Les valeurs sont ce qui encadre les pratiques d'une communauté ou d'une société, ce sont les modalités, les règles, les mœurs et coutumes qui communalisent et harmonisent les pratiques significatives d'un groupe humain. Les valeurs sont imposées à tous comme condition de l'harmonie du groupe. Elles représentent les principes profondément ancrés et déterminent ce qui est considéré comme bien et acceptable ou mauvais et non acceptable par le groupe qui s'en identifie. Dans un contexte sociologique, l'ensemble des valeurs forment ce que nous nommons la normativité, c'est-à-dire le cadre dans lequel s'expriment l'ensemble des pratiques sociales. C'est ce cadre normatif qui donne l'unité et la cohérence à une société. Qu'il nous soit simplement permis d'indiquer que l'éclatement de ce cadre normatif à partir du déploiement de l'individualisme de la société moderne est à la source de la crise de la culture dont il est tant question dans les sociétés avancées.

Dans le contexte de certains pays africains, UBUNTU est un mot qui réfère à la synthèse de toutes les valeurs qui font que la personne humaine est singulière dans son humanité, différente des autres créatures. De l'Afrique de l'Est et de l'Afrique des Grands Lacs jusqu'en Afrique Australe, le radical « ntu » est commun dans les différentes langues. Il signifie « l'être ». Au Burundi qui est mon pays d'origine, la seule et unique langue maternelle c'est le kirundi. « Umuntu » signifie l'être humain. Ubuntu symbolise l'ensemble des valeurs telles la justice, la solidarité, l'hospitalité, la générosité. Si une personne reçoit un cadeau, elle dira qu'elle l'a reçu « k'ubuntu » c'est-à-dire gratuitement, par simple générosité. *Ubuntu* au Burundi, tout comme la *Téranga* au Sénégal, représentent la manière solidaire de vivre dans le monde des Hommes, une reproduction à travers des générations, de ce que les

ancêtres ont montré. À l'inverse, la société occidentale moderne se cadre dans un individualisme qui prime sur le groupe, ce qui dérouté les immigrants venant des sociétés plus traditionnelles dans leur intégration.

II.3. L'immigration

Le Canada, comme d'autres pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), utilise l'immigration pour assurer une croissance économique continue. Aujourd'hui, les États occidentaux ont érigé un système d'immigration massive. En effet pour combler les problèmes de leur faible accroissement démographique qui ne répond plus à leurs ambitions économiques, ces États se tournent vers les pays en développement y compris les pays africains, et les dépouillent de leur capital humain. Le nombre de migrants dans le monde dépasse actuellement les 232 millions, selon l'Organisation des Nations Unies (ONU). Dans son discours lors de la célébration de la journée internationale des migrants, le secrétaire général des Nations Unies Ban Ki Moon reconnaissait l'immigration comme facteur de développement des pays hôtes : « Laissons la migration œuvrer au bénéfice des migrants et des pays d'accueil. Nous le devons aux millions de ceux qui, par leur courage, leur vitalité et leurs rêves, contribuent à rendre nos sociétés plus prospères, fiables et diversifiés » (ONU, 2015). Dans le même ordre d'idées, en 2013, l'Assemblée parlementaire européenne et le Conseil de l'Europe ont reconnu la contribution irréfutable des immigrants à la création de la richesse pour les sociétés européennes qui les accueillent (Kyriakidou, 2013). Il s'agit d'une immigration ciblée qui vise l'élite, c'est-à-dire les plus instruits et les plus riches des pays pauvres. La question à se poser est comment ces pays pourront se développer au moment où son élite contribue à développer les pays déjà développés. La politique contemporaine de l'immigration qui est prônée par l'OCDE et le Canada est décriée par Boudreau (2011) qui qualifie cette politique de néocoloniale et contraire aux énoncés éthiques des travailleurs sociaux. Selon l'auteur, la politique actuelle d'immigration du Canada est conforme au projet libéral de croissance économique continue fidèle aux orientations proposées par l'OCDE.

La population immigrante reste en constante augmentation. Jusqu'en 2014, le Canada accueillait environ 250 000 migrants chaque année. Pour l'année 2015,

Citoyenneté et Immigration Canada s'est donnée l'objectif d'augmenter le nombre de nouveaux immigrants à 285 000, dont près de 65% de la catégorie de l'immigration économique, pour favoriser la croissance économique en palliant les pénuries de main-d'œuvre et de compétences (Gouvernement du Canada, 2014). En 2011, la population du Canada née à l'étranger comptait environ 20,6% de la population totale (Statistique Canada, 2011). C'est la plus forte proportion des pays du G8. Comme nous l'avons souligné au premier chapitre, les immigrants qui viennent au Canada viennent des quatre coins du monde, contrairement du début de l'entreprise coloniale au XVII^e siècle où l'immigration était blanche et européenne. Actuellement, la population canadienne est plus diversifiée que jamais auparavant. Lors de l'enquête nationale des ménages de 2011, plus de 200 origines ethniques ont été déclarées comme composantes de la population canadienne (Ibid., 4), dont 19,1% ont déclaré être membre de minorités visibles. L'Asie, y compris le Moyen-Orient reste la principale source des immigrants au Canada, soit environ 56,9% des immigrants arrivés entre 2001 et 2005 (Ibid., 7).

II. 3. 1 L'immigration d'origine africaine

L'immigration canadienne provenant d'Afrique, quoi que récente, est en forte augmentation. D'après les résultats de l'enquête nationale auprès des ménages faite par statistique Canada en 2011, entre 2006 et 2011, environ 145 700 immigrants sont arrivés d'Afrique, soit 12,5% des nouveaux arrivants de cette période (Ibid., 8). La proportion d'immigrants d'origine africaine était seulement de 1,9% en 1971 et de 7,3% au cours des années 1990 (Ibid., 8). L'augmentation du nombre d'immigrants venant des pays africains est à la fois due aux changements des politiques d'immigration du gouvernement canadien en faveur d'une immigration diversifiée, mais aussi à l'intensification des guerres en sol africain qui occasionnent un flux de réfugiés vers les pays occidentaux.

La population canadienne d'origine africaine est relativement jeune. Selon Statistique Canada, dans le rapport sur les profils de communautés culturelles au Canada, en 2001, les moins de 25 ans représentaient 49% de l'ensemble de la population d'origine africaine au Canada, comparativement à 33% dans l'ensemble de la population (Lindsay, 2001). Le même rapport indique que la population

canadienne d'origine africaine augmente de façon beaucoup plus rapide que l'ensemble de la population : entre 1996 et 2001, le nombre de Canadiens d'origine africaine a augmenté de 32%, alors que la croissance nationale de la population a été seulement de 4% (Ibid., 9). La majorité des Canadiens d'origine africaine sont nés à l'étranger. Du point de vue éducationnel, l'enquête qui a été réalisée par Statistique Canada a révélé que les adultes canadiens d'origine africaine sont plus susceptibles de posséder un diplôme d'études universitaires, voire un diplôme d'études supérieures (maîtrise ou doctorat) que le reste de la population générale (Ibid., 13). En effet, en 2001, 19% des Canadiens d'origine africaine âgés de 15 ans et plus avaient obtenu un baccalauréat ou un diplôme d'études supérieures, comparativement à 15% de de l'ensemble de la population canadienne âgé de 15 ans et plus. Le tableau suivant montre le détail de la comparaison du niveau de scolarité des membres de la communauté africaine et de l'ensemble de la population canadienne en 2001.

Tableau 1

Niveau de scolarité des membres de la communauté africaine et de l'ensemble de la population canadienne âgée de 15 ans et plus, selon le sexe, 2001

	Communauté africaine			Ensemble de la population canadienne		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
	Pourcentage					
Moins qu'un diplôme d'études secondaires	22,7	27,1	24,9	31,4	31,1	31,3
Diplôme d'études secondaires	12,4	13,4	12,9	13,1	15,1	14,1
Études postsecondaires partielles	14,8	14,7	14,7	10,7	11,0	10,8
Certificat ou diplôme d'une école de métiers	9,9	7,9	8,9	14,1	7,8	10,9
Diplôme d'études collégiales	13,9	18,2	16,1	12,5	17,3	15,0
Certificat ou diplôme universitaire inférieur au baccalauréat	3,6	3,4	3,5	2,1	2,9	2,5
Baccalauréat	12,8	10,4	11,7	10,6	10,6	10,6
Diplôme d'études supérieures	9,9	4,7	7,3	5,4	4,2	4,8
Nombre total de titulaires d'un diplôme universitaire	22,8	15,2	19,0	16,0	14,9	15,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Source : Statistique Canada, Recensement du Canada de 2001.						

Malgré ce niveau de scolarité plus élevé de la population d'origine africaine, le taux de chômage est inversement proportionnel en comparaison avec celui de la population canadienne générale. En 2001, 13% de la population active d'origines africaines au Canada étaient sans emploi, comparé à 7,4% dans l'ensemble de la population (Lyndsay, 2001 : 15). Ainsi, malgré la forte scolarisation des nouveaux arrivants d'Afrique, leur taux d'occupation à l'emploi demeure relativement faible, ce qui cause déception et désarroi.

S'agissant de la répartition des immigrants d'origine africaine au Canada, l'Ontario et Toronto se taillent la part du lion. En effet, les trois premières provinces qui accueillent plus d'immigrants d'origine africaine sont l'Ontario, qui à elle seule comptait 59% de tous les Canadiens d'origine africaine, suivie du Québec avec 17%,

puis la Colombie-Britannique avec 8% (Ibid., 10). La grande majorité des Canadiens d'origine africaine habitent dans les grandes villes du Canada. C'est Toronto qui héberge la grande partie de ceux-là à raison de 41% du total. Le tableau suivant montre la répartition des Canadiens d'origine africaine par province et territoire.

Tableau 2

Population d'origine africaine au Canada, par province et territoire, 2001

	Population d'origine africaine totale	Population provinciale ou territoriale	En proportion de la population d'origine africaine totale au Canada
	Milliers	Pourcentage	
Terre-Neuve-et-Labrador	0,4	0,1	0,2
Île-du-Prince-Édouard	0,2	0,1	0,1
Nouvelle-Écosse	10,4	1,2	3,5
Nouveau-Brunswick	2,2	0,3	0,8
Québec	48,7	0,7	16,5
Ontario	173,7	1,5	58,9
Manitoba	7,5	0,7	2,5
Saskatchewan	3,4	0,4	1,2
Alberta	22,6	0,8	7,7
Colombie-Britannique	25,0	0,6	8,4
Yukon	0,1	0,2	0,0
Territoires du Nord-Ouest	0,2	0,4	0,1
Nunavut	0,1	0,4	0,0
Canada	294,7	1,0	100,0
Source : Statistique Canada, Recensement du Canada de 2001.			

II. 3. 2 L'immigration francophone au Canada hors Québec

Les francophones vivant dans les provinces et territoires hors Québec sont reconnus comme faisant partie des communautés francophones en situation minoritaire (CIC, 2006). Dans son article 23, la Charte canadienne des droits et libertés confère des droits à ces communautés en matière d'enseignement. L'article 41 de la *Loi sur les langues officielles* confirme l'engagement du gouvernement fédéral à favoriser l'épanouissement de ces communautés. C'est dans cette optique d'assumer ses responsabilités qu'en mars 2002, le ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration du Canada a créé un comité directeur mixte avec les communautés francophones en milieu minoritaire (Ibid., 2). Un cadre stratégique issu de ce comité a été mis sur pied en 2003 pour favoriser l'immigration francophone au sein des communautés en situation minoritaire. Dès lors, la question de l'immigration francophone a revêtu un caractère historique et politique.

Si les immigrants francophones qui s'installent au Canada arrivent des cinq continents, c'est l'Europe qui représente la plus forte proportion, soit 38,9%, suivie de l'Asie et du Moyen-Orient à concurrence de 26,6%, puis de l'Afrique, soit 21,1% (FCFA, 2011).

En 2015, la province de l'Ontario a célébré 400 ans de la présence francophone. Depuis 1615, alors que Champlain devenait le premier français à fouler le sol de ce qui allait devenir l'Ontario, la francophonie est plus diversifiée que jamais grâce à l'immigration internationale.

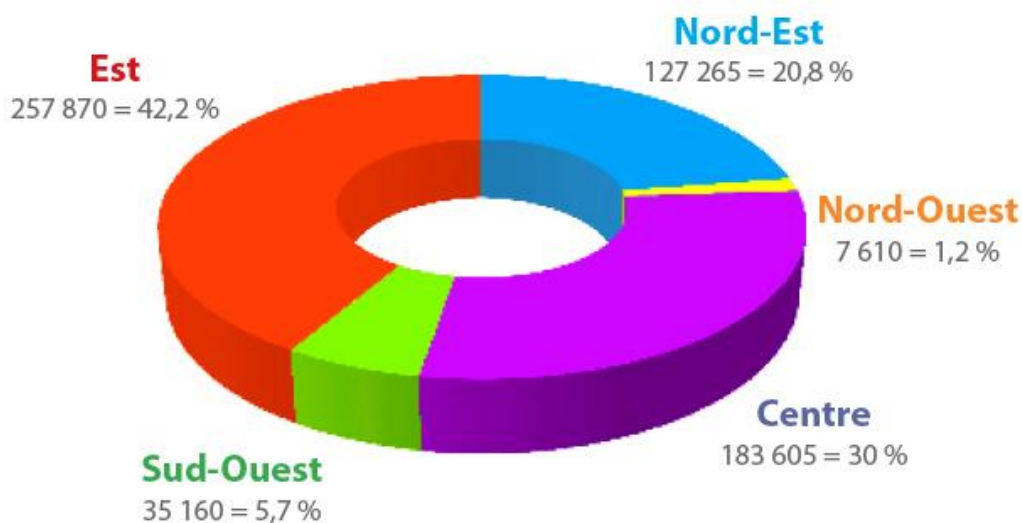
Lors du recensement de 2006, l'Ontario comptait 578 040 francophones, soit 4,8% de sa population totale. C'est l'Ontario qui attire le plus d'immigrants francophones qui choisissent les communautés francophones minoritaires comme lieu de résidence, soit 70% (FCFA, 2009). En Ontario, la majorité des immigrants francophones viennent de l'Europe, soit 36,7%, suivie de l'Afrique à hauteur de 26,4% (Ibid., 11). Toronto compte la majorité des immigrants francophones nés à l'extérieur du pays, soit 36,2% de tous les immigrants francophones de l'Ontario qui arrivent de l'étranger. Ceci représente plus de la moitié de toute la population francophone de la capitale ontarienne.

La figure suivante montre la répartition de la population francophone de l'Ontario par région géographique.

Figure 1

Répartition de la population franco-ontarienne par région

Population franco-ontarienne en pourcentage et par région



Source : Recensement de 2006, Statistique Canada, dans (Assemblée de la francophonie de l'Ontario, 2012)

Sur cette figure, nous retenons que la région du Centre de l'Ontario, contenant la ville de Toronto et les villes avoisinantes constitue la deuxième en importance de population francophone. C'est aussi la première région en importance pour attirer les immigrants francophones en Ontario. Parmi la population francophone de l'Ontario, les personnes qui s'identifient comme « noirs » constituent 41,5% de la minorité visible, comme l'indique le tableau suivant sur la composition des minorités visibles francophones en Ontario.

Tableau 3

Composition des minorités visibles francophones en Ontario

Race / Origine	Pourcentage (%)
Noirs	41,5
Arabes	13,6
Chinois	13,2
Asiatiques du Sud	12,7
Latino-Américains	5,6
Asiatiques du Sud-Est	4,6
Asiatiques occidentaux	3,1
Autres minorités visibles	5,7

Source : Statistique Canada, Recensement de la population, 2006 dans (2015)

II. 4 L'intégration des immigrants

Dans toute société, la question du vivre-ensemble dans une certaine harmonie de toutes les composantes demande une prise de conscience de qui l'on est, d'où l'on vient et où l'on va. C'est par l'inspiration du passé que l'on explique le présent afin

de prévoir le futur. Tout pays a une histoire qui lui est propre, et c'est cette histoire qui peut expliquer le mode de vie des citoyens.

Le dictionnaire de langue française définit l'intégration comme l'action de s'intégrer et donne comme synonymes à l'intégration: adaptation, affiliation, incorporation, insertion (Larousse de Poche, 2014). Le mot intégration se rapporte à quelque chose qui existe déjà, qui est défini selon des critères ou repères déterminés. L'intégration des immigrants serait définie par rapport à la société d'accueil existante et qui possède sa propre histoire, ses propres caractéristiques, sa propre culture esthétique et sa propre culture anthropologique. C'est dans cette société déjà-là que les immigrants doivent s'adapter, s'affilier, s'incorporer et, finalement, s'insérer, c'est-à-dire apprendre à fonctionner en s'appropriant les codes de l'ensemble de la culture. Selon McAndrew, cité dans Rousseau (2005), l'intégration est considérée comme un processus d'adaptation réciproque dont l'objectif est la pleine et active participation de tous à la vie sociale, culturelle, économique et politique.

Depuis quelques décennies, les visages de beaucoup de pays ont changé à cause du flux migratoire des populations venant d'autres pays. Le Canada et l'Ontario s'inscrivent parmi les endroits qui accueillent chaque année des immigrants arrivant de partout sur la planète. Les modèles d'intégration de ces immigrants adoptés par le Canada anglais et le Québec sont basés sur des visions différentes. Le multiculturalisme canadien et l'interculturalisme québécois.

II. 4. 1 Le multiculturalisme

Beaucoup de modèles d'intégration des immigrants ont été appliqués par des pays en fort accueil d'immigration. Le multiculturalisme ou pluralisme culturel est venu en réponse aux critiques des politiques de l'assimilation et de convergences culturelles (Bérubé, 2010). D'après l'auteure, alors que l'assimilation fonctionnelle faisait de la culture dominante de la société d'accueil le centre d'attraction des nouveaux arrivants, le multiculturalisme veut accorder un statut de légitimité équivalent à toutes les cultures présentes dans la société d'accueil (Ibid., 10).

Au Canada, le multiculturalisme a son histoire. En 1963 au milieu des tensions entre les francophones et les anglophones fut créée la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme dont le but était d'étudier les relations entre les francophones et les anglophones au Canada. La Commission avait pour mandant :

« de recommander les mesures à prendre pour que la Confédération canadienne se développe d'après le principe de l'égalité entre deux peuples qui l'ont fondé, compte tenu des autres groupes ethniques à l'enrichissement culturel du Canada » (Houle, 1999, 110). Les travaux de la commission furent critiqués durement par les représentants des communautés culturelles à cause de la place négligeable qui leur a été accordée. D'après Houle, la commission publia dans son quatrième rapport, la contribution économique, sociale et culturelle des groupes culturels. « La Commission reconnaissait ainsi l'attachement des groupes culturels à leur culture d'origine et le besoin de la préserver pour le bien de leur identité, tout en s'intégrant à la société canado-française ou canado-anglaise » (Ibid., 110). Le premier ministre Trudeau, pour qui la conception même du Canada comme pays biculturel a toujours été inadéquate, accueilli avec enthousiasme le volume 4 du rapport de la commission. D'après Houle, Trudeau considérait que les nationalistes donnaient trop de valeur à l'idée de nation : « [les nationalistes] sont infailliblement amenés à définir le bien commun en fonction du groupe ethnique plutôt qu'en fonction de l'ensemble des citoyens » (Ibid., 110). Et de poursuivre « Un gouvernement nationaliste est par essence intolérant, discriminatoire et en fin de compte totalitaire. Un gouvernement vraiment démocratique ne peut être nationaliste, car il doit poursuivre le bien de tous les citoyens, sans égard à leur origine ethnique » (Ibid., 110). [...] « La meilleure chose à faire pour le Canada et les constitutionnalistes est de répudier l'idée martiale et autodestructrice d'État-nation et lui substituer l'idée civilisatrice du pluralisme polyethnique » (Houle, 1999, 110). L'avenir du Canada pour Trudeau apparaissait dans le multiculturalisme, en ce sens que pour Trudeau le multiculturalisme permettait de dépasser le modèle de l'anglo-conformité et donner sens à la diversité culturelle en tant qu'identité canadienne. Cette pensée de Trudeau donne matière à réflexion : comment une identité pourrait résider dans la multiplicité des différences ?

Le multiculturalisme n'a pas tardé à connaître une série de ratés. Les tendances au communautarisme ou à la ghettoïsation des immigrants d'une même culture restent d'actualité. Ceci pourrait être des conséquences probables et possibles de la politique du multiculturalisme canadien sur la cohésion sociale, le vivre ensemble, l'identité nationale. Aussi existe-t-il le risque de débordement social des groupes

culturels ou des individus qui se cachent derrière la couverture du respect des coutumes et de la culture de chacun pour introduire des éléments de culture qui transforme radicalement la culture d'accueil. En 2003, en Ontario, l'Imam torontois Syed Mumtaz Ali a revendiqué la création d'un Institut islamique de justice civile, qui devrait être un lieu où s'adressent tous les musulmans aux prises avec les litiges familiaux (Imbeault, 2009). On voit là le mécanisme de développement du communautarisme à partir du multiculturalisme, avec une tendance vers la fragmentation, la ghettoïsation ou même la balkanisation qui va jusqu'aux institutions publiques. La question qui se pose à partir de cette idée de création d'un tribunal d'exception est de savoir si un groupe issu d'une dénomination religieuse donnée dispose des justifications nécessaires à l'octroi d'un droit collectif, une question inhérente aux paramètres et à l'élasticité du modèle multiculturel canadien (Imbeault, 2009). De tels tribunaux chargés de trancher les litiges dans les communautés culturelles et religieuses existent en Ontario comme le souligne Mme Boyd, ancienne procureure générale de l'Ontario, dans son rapport qui plaide en faveur d'un tribunal musulman:

Au même titre que les catholiques et les juifs de cette province, les musulmans devraient obtenir le droit de recourir à l'arbitrage dans des causes de droit de la famille et de succession, sur la base de certains principes religieux semblables à nos valeurs d'égalité, de liberté et de justice en vertu de la Charte, précise Mme Boyd en conférence de presse (Jézéquel, 2005).

Sur cette question de création d'un tribunal d'arbitrage musulman, Zehiri (2009) indique l'invocation du multiculturalisme par le demandeur du tribunal. « Quiconque appuie le multiculturalisme devrait reconnaître la légitimité de l'arbitrage islamique dans l'arbitrage ». Et de poursuivre « Le Canada n'est plus un pays bilingue seulement, c'est un pays multiculturel, et chacun devrait pouvoir vivre selon ses propres règles. Le Coran a des règles très précises que doivent suivre les musulmans s'ils veulent se dire musulmans » (Zehiri, 2009 : 51). C'est dans le même ordre d'idée que Bérubé (2010) articule sa pensée: « le multiculturalisme est reproché de faire de la stigmatisation des différences culturelles, de les mettre en évidences, de les accentuer et de nourrir ainsi les stéréotypes et les divisions plutôt que de valoriser les cultures diverses » (Bérubé, 2010 : 11).

Au cas où l'objectif du multiculturalisme canadien est de favoriser l'intégration, la cohésion sociale, l'harmonie et le vivre-ensemble, nous ne pensons pas que cet objectif a été atteint.

II. 4. 2 L'interculturalisme

Au Québec, le multiculturalisme n'a pas été bien accueilli. Il a suscité des craintes, voire une menace, privilégiant ainsi l'interculturalisme. Dans la politique en matière d'immigration du Québec, l'intégration est définie comme un processus mettant en relation deux parties, à savoir l'immigrant et la société d'accueil. L'interculturalisme implique que la société d'accueil fasse toujours prévaloir un certain modèle de relations qui lui est propre. L'intégration à partir de la conception de l'interculturalisme implique donc que l'immigrant rejoigne l'ensemble des citoyens pour former un collectif, perçu sous l'angle d'une certaine unité ou cohérence d'ensemble où une culture générale domine nettement. « S'intégrer c'est devenir une partie intégrante d'une collectivité » (Choquet; 2001, 171). Ainsi en matière de culture, l'interculturalisme privilégie la naissance d'une identification sociétale commune, et non le maintien de la particularité culturelle initiale. Ce modèle reconnaît que les minorités gardent le droit de maintenir et de faire progresser leur propre vie culturelle, mais souligne son opposition radicale à un système qui tendrait à maintenir de manière rigide les minorités dans leur tradition culturelle originaire autonome face à la culture dominante. La collectivité d'accueil est en droit de s'attendre à ce que les immigrants, comme l'ensemble des citoyens, respectent les lois et les valeurs qui la gouvernent et s'enracinent en apprenant à connaître et à comprendre leur nouvelle société, son histoire et sa culture (Ibid., 171). La cohésion sociale et le vivre ensemble collectif priment sur les intérêts des individus ou des communautés.

Comme dans toute politique d'intégration, l'interculturalisme ne manque pas d'opposants. Ceux-ci lui reprochent principalement de s'intéresser plus aux échanges et communications culturels qu'aux facteurs d'inégalités à savoir les structures sociales, politiques et économiques (Bérubé, 2010).

Nous aurons compris que le processus d'intégration pourrait varier chez une personne arrivée à Montréal par rapport à une autre arrivée à Toronto, ne fût-ce qu'à cause du modèle d'intégration propre à chacune des provinces.

Peu importe le modèle d'intégration utilisé, les conditions pré-migratoires, migratoires et post-migratoires vont influencer l'intégration de la personne immigrante. Le choc culturel avec la société d'accueil est quasi inévitable.

II. 5 Le choc culturel

Des ressemblances se dessinent dans les différentes définitions du choc culturel proposées par différents auteurs :

Zra Deli (2008) définit le choc culturel comme un sentiment de profonde désorientation qu'éprouvent les personnes et les groupes mis soudainement en contact avec un milieu culturel, dont les traits se révèlent inconnus, incompréhensibles, pouvant être perçu comme menaçants. Cependant, ce comportement plutôt normal ne doit pas être interprété de façon négative. C'est un vacillement identitaire ou une bousculade culturelle peut-être, de la part de quelqu'un qui cherche à comprendre ce qui se passe et à reprendre son équilibre, mais ce n'est pas un renversement ou une mise à plat de l'identité.

Pour Bérubé, le choc culturel peut être occasionné par la rencontre des différences dans les sphères variées de l'activité humaine (Bérubé, 2010). Selon l'auteure, « plus le changement est exogène ou perçu comme tel, rapide, étendu, plus la distance culturelle est grande et les codes incompatibles, plus le groupe ou l'individu le vivra comme une crise ou un choc culturel » (Ibid., 23). Selon Gratton (2009, cité dans Karire, 2015 : 81), il s'agit d'un malaise ressenti quand la perception de l'autre ne correspond pas à nos catégories habituelles. Le choc culturel est rempli d'incompréhensions réciproques et des résistances venant des deux interlocuteurs.

Pour toutes ces définitions, le constat est que le choc culturel s'exprime comme un sentiment de malaise et d'incompréhension fondé ou perçu par des individus ou par des groupes d'individus de culture différente. C'est ce même choc de culture que vivront les franco-africains qui immigreront au Canada. La plupart viennent des sociétés traditionnelles pour s'installer dans une société d'accueil moderne. Dans ces sociétés traditionnelles, le vivre-ensemble est collectif et il est basé sur la solidarité et la suprématie du groupe sur l'individu. Le *nous* prime sur le *je*. Dans les sociétés modernes occidentales d'accueil, l'individualisme est vu comme une indépendance croissante de l'individu face à la société dont il fait partie. Sans toutefois mener une

comparaison sur tous les aspects des sociétés traditionnelles et les sociétés modernes, force est de constater que dans les sociétés modernes les structures d'intégration sociales se sont vues bouleversées à travers le phénomène d'individualisation. La structure familiale, la religion, la division du travail sont en crise (Bobineau, 2011). Il s'agit d'un grand défi pour les immigrants africains d'intégrer la société moderne occidentale dont les structures fonctionnent à l'opposé de celles des pays d'origine. L'immigrant risque de perdre ses repères dans une société qui fonctionne trop vite. Dans le XXI^e siècle, Bobineau parle plutôt de la postmodernité des sociétés occidentales.

Dans la société d'accueil, l'immigrant doit faire face à plusieurs égards. Le rapport aux autres qui, dans une société traditionnelle est communautaire (Dion, 1972) devient prioritairement individualiste et pragmatique dans la société postmoderne (Bobineau, 2011). L'individu postmoderne entretient un rapport aux choses (aux biens) selon qu'elles présentent ou non un intérêt économique qu'il s'agit d'accroître à tout prix, en suivant la logique du capitalisme néolibéral:

L'individu devient un consommateur d'institution et de services à la carte selon l'agrégation de ses satisfactions. L'individu consomme si le produit le satisfait, il zappe, l'use et le jette quand le produit se révèle moins satisfaisant. *L'utilitarisme* devient ainsi une valeur, ce qui représente purement et simplement l'intérêt pour soi (Bobineau ; 2011,7).

Ainsi, lorsqu'il n'y a plus autre chose que des marchandises, la valeur dominante prend la forme de l'utilitarisme, valeur située aux antipodes du cérémoniel de la société traditionnelle.

Le rapport au temps est un autre défi qui risque de dérouter un immigrant dans une société postmoderne. Grâce aux nouvelles technologies de communication, telles que l'internet, le téléphone cellulaire, les réseaux sociaux, etc., le temps de l'immigrant n'est plus celui qui est rythmé par la succession des saisons ou des travaux des champs ou du positionnement du soleil, le temps dans sa conception circulaire (Boudreau, 2009). L'immigrant arrive désormais dans une société où l'individu veut dominer le temps, le maîtriser :

Cette volonté a un soubassement économique ; il s'agit de gagner à tout prix du temps, d'agir en temps réel dans un monde pris dans une course effrénée pour le

gain, y compris le gain du temps. Dans ce contexte, la vitesse devient le pouvoir. En d'autres termes, le temps cesse d'être une valeur *d'usage* pour devenir une valeur *d'échange* (Bobineau; 2011, 8)

Enfin, l'autre défi auquel est exposé l'immigrant africain, mais surtout les enfants d'immigrants c'est le rapport aux valeurs et à la transcendance en matière de socialisation. Contrairement à la vision occidentale de l'unité familiale comme famille nucléaire, chez les immigrants la famille élargie agit comme un lieu stable de référence sociale et représente le véritable siège de socialisation (Sabatier, 1991). Or, la famille élargie n'existant pas nécessairement physiquement dans le contexte d'immigration, la socialisation des familles immigrantes sera assujettie à l'adaptation et à l'assimilation de la culture de la société d'accueil. Progressivement, avec le temps, les parents immigrants se différencient de leurs pairs restés au pays d'origine. L'encadrement communautaire de la société du pays d'origine laisse place au tâtonnement individuel sous forme de ce que Bobineau appelle le « bricolage » et le « braconnage » de valeurs (Bobineau, 2011). Par le bricolage, l'auteur parle de l'utilisation par l'individu postmoderne de résidus de construction et de destruction antérieures, ce qui veut dire que dans un monde où il manque de repères culturels, où le monde change trop vite, les jeunes générations sont prises dans un engrenage de construction et de destruction de valeurs par les générations qui les précèdent. Par le braconnage de valeurs, Bobineau rappelle la définition de Michel De Certeau (1990) :

C'est une pratique culturelle qui consiste à voyager, circuler sur les terres d'autrui et ravir les biens d'autrui en toute impunité. C'est ne pas avoir de lieu, ne pas avoir ici ou là, l'un ou l'autre, ni l'un ni l'autre, à la fois dedans et dehors, perdant l'un et l'autre en le mêlant, associant éléments épars dont on est l'éveilleur et l'hôte, mais jamais le propriétaire (Ibid., 10).

Cette définition va en droite ligne avec l'expérience de l'immigrant franco-africain dans une société occidentale. En terme de valeurs, il n'est ni d'Afrique traditionnelle, ni d'Occident moderne. Dès lors, le repère n'est plus de l'ordre du groupe, du clan ou de la communauté culturelle, c'est une mise à l'épreuve des idées et des valeurs de chacun. Pour essayer d'y faire face, le parent immigrant s'enfuit vers des affiliations culturelles ou religieuses, ce qui engendre la création du communautarisme au sein de la population immigrante. Pour les enfants d'immigrants, le problème est tout autre. Le manque de transcendance culturelle fait

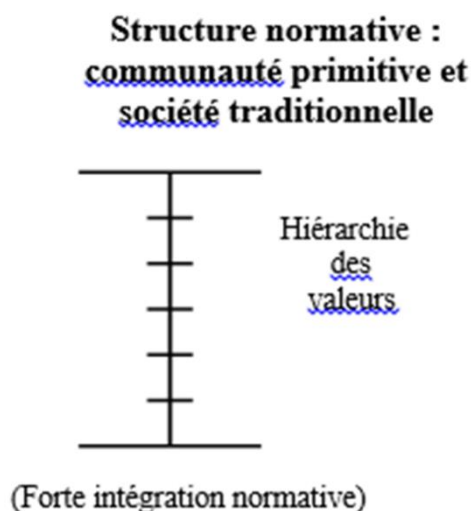
en sorte que les enfants d'immigrants africains suivent le flux et le rythme de la société d'accueil, ce qui est une bonne chose en soi. Cependant, ils sont tiraillés entre l'accaparât de la part des parents qui pensent perdre leurs enfants dans un monde que ces parents ne comprennent pas, et la réalité d'une société dans laquelle ces enfants grandissent. Leur sort est souvent celui de tout autre jeune dans une société qualifiée par Bobineau d'effervescence axiologique, c'est-à-dire une prolifération de valeurs, une ébullition des références pouvant être contradictoires et déconcertantes, une société où tout devient accessible grâce à l'internet, les réseaux sociaux et autres progrès technologiques du iPhone, iPad, i Watch, i Télévision, etc., pourrions-nous parler de *iGénération*!

Dans le cadre de ce brouillage des balises de sens, l'enjeu pour les adolescents, mais aussi pour les jeunes adultes est alors de hiérarchiser, de faire le tri dans le charivari des valeurs. Le problème majeur en effet n'est pas celui de la perte ou de la fin des valeurs, mais bien celui de leur profusion et de leur hiérarchisation (Bobineau, 2011, 11).

Pour clôturer ce chapitre, nous présentons les figures qui résument la représentation des valeurs et la construction du sens dans les sociétés traditionnelles, modernes et postmodernes.

Figure 2

Représentation des valeurs et construction du sens: communauté archaïque et société traditionnelle (Boudreau, 2012)



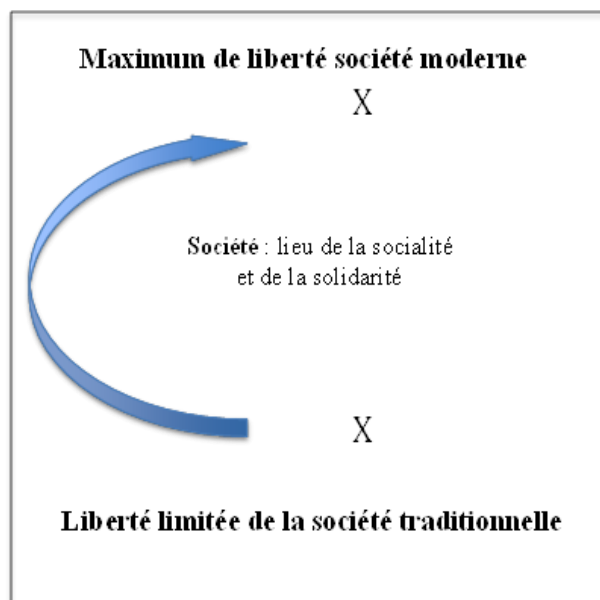
Dans les communautés primitives et dans les sociétés traditionnelles, les valeurs transcendantes sont clairement établies et se comprennent comme formant une structure de sens hiérarchisé, à laquelle on ne déroge que très peu (Boudreau, 2010, SESO 5017).

Selon Bérubé (2010), la société traditionnelle encadre l'individu de façon rigide, laissant peu de chance à la liberté. « Plus la culture est traditionnelle, plus les sous-habituellement ensembles qu'elle comprend sont cohérents et interdépendants; ils prennent la forme d'un système religieux » (Ibid., 21).

Figure 3

Transition à la société moderne, Boudreau (2012)

Transition à la société moderne



- La modernité (*liberté, égalité, fraternité*) a renversé l'ordre arbitraire de la société traditionnelle, sans parvenir à maintenir ses acquis.

- Elle aurait dû maintenir le plus de *liberté* possible, mais à l'intérieur d'une structure normative (*fraternité*), sous la forme d'un impératif catégorique de bien-être général de toute la population (*égalité*), dans le souci de maintenir le plus de cohésion sociale et le plus de sens possible « pour tous ».

Figure 4

Dérive postmoderne de la liberté absolue (Boudreau, 2012)

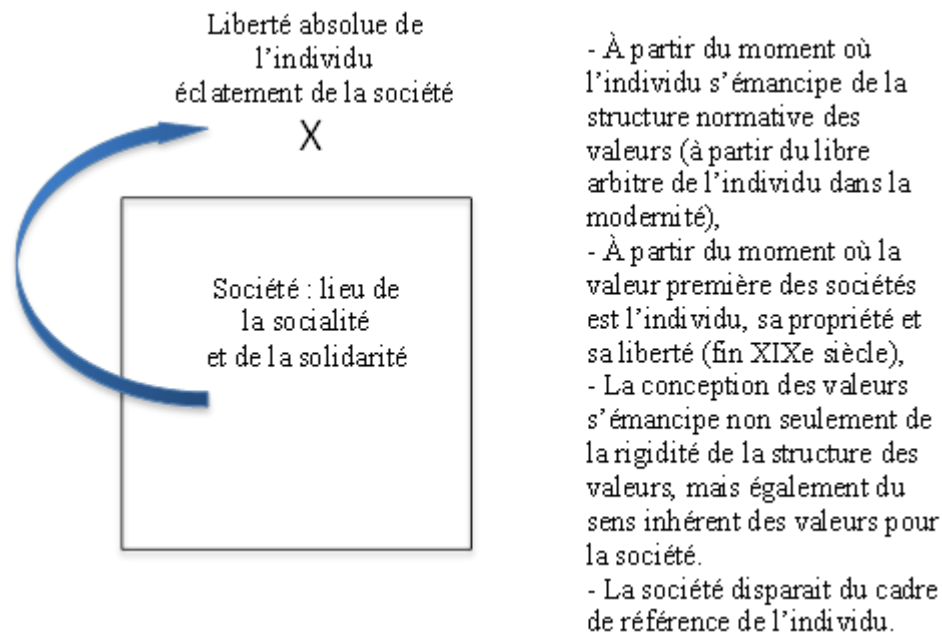
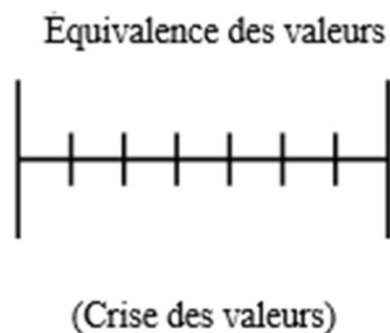


Figure 5

Représentation du système de valeurs dans les sociétés modernes et postmodernes,
(Boudreau, 2012)

Système de valeurs :
du libre arbitre moderne à
l'équivalence des valeurs de la
postmodernité



Source : Cours SESO 5017 (Boudreau, 2010)

Dans le même ordre d'idée, Pisani (1996), dans une réflexion sur la postmodernité, fait une distinction entre l'individu moderne et l'individu post-moderne. Selon l'auteur, le monde connaît une mutation accélérée où les repères analytiques et théoriques semblent se dissoudre progressivement laissant place à un univers sociétal radicalement nouveau :

À l'individu moderne a succédé l'individu post-moderne, qui se construit un ensemble de masques qui lui permet d'incarner des rôles pluriels au sein de l'espace-temps. [...] Tous les points forts à partir desquels la modernité avait conçu les rapports sociaux : individu, identité, organisations contractuelles, attitude projective, laissent place à une autre réalité beaucoup plus confuse, sensible, émotionnelle, aux contours peu définis et à l'ambiance évanescence (Ibid., 2).

Dans ce contexte, l'intégration d'immigrants d'origine des sociétés plus traditionnelles est impérativement périlleuse, peu importe le modèle d'intégration privilégié par la société d'accueil. Ceci est aussi vrai dans les rapports qu'entretiennent les immigrants et les institutions de la société d'accueil, comme les écoles.

CHAPITRE III

LA RELATION PARENTS – ÉCOLE

Dans ce chapitre qui est consacré aux relations entre les parents et l'école, nous nous permettons tout d'abord de dresser un bref historique du système éducatif en Afrique sub-saharienne. Ensuite nous allons parler de la participation parentale. En troisième lieu nous parlerons de la collaboration parents-école telle que cette relation est conceptualisée dans le système d'éducation de l'Ontario. Quatrièmement nous aborderons l'influence de la culture dans la collaboration parents-école. Nous clôturerons ce chapitre par un retour réflexif sur le thème des parents immigrants et la collaboration.

III. 1 L'éducation en Afrique subsaharienne

Depuis ses débuts, la psychologie sociale a tenté d'identifier ce qui était universel dans les formations humaines et ce qui pouvait varier. Par exemple, la préoccupation de l'éducation des enfants est universelle. Ce qui varie, c'est le sens que l'on donne à ses contenus dans les différentes cultures : place de l'obéissance, de la responsabilité individuelle, de la réussite, du soin des autres, etc. De la même façon, les méthodes d'éducation varient beaucoup d'un pays à l'autre (Bérubé, 2010, 21)

L'Afrique subsaharienne a connu au cours de l'histoire tour à tour l'éducation traditionnelle; le système éducatif colonial et le système éducatif postcolonial, sans compter l'éducation qui prend et qui intègre un peu de chacun des modèles. Chaque modèle d'éducation a caractérisé une époque.

III. 1. 1 L'éducation traditionnelle

L'éducation peut se définir comme l'action de recevoir ou de transmettre de nouveaux apprentissages. La tradition quant à elle pourrait se définir comme un ensemble de pratiques et de savoirs qui sont transmis de génération à génération au sein d'une communauté dans le but de les perpétuer. Toutefois, certaines des pratiques traditionnelles ne devraient pas servir d'exemple à suivre par les jeunes générations du fait de leur caractère dégradant. Ces pratiques sont souvent critiquées

par certains auteurs. C'est le cas de Boudreau (2005), qui s'oppose à toute pratique traditionnelle qui enfreint indûment la liberté des individus, leur dignité ou leur intégrité physique. C'est ainsi qu'il s'oppose par exemple, à la circoncision, à l'excision, au mariage forcé, etc. Dans tous les cas, il s'agit de pratiques qui limitent la liberté et la dignité des individus. Dans les cas des mutilations sexuelles, il s'agit de pratiques invasives, généralement exécutées dans des conditions d'hygiène précaire et dont les conséquences peuvent être fatales pour ceux qui les subissent.

L'éducation traditionnelle en Afrique est celle qui est fondée sur les traditions ancestrales transmises de génération à génération depuis l'Afrique précoloniale (Mungala, 1982). Cette éducation est intégrée à la pratique quotidienne et coexiste avec l'éducation dite moderne qui a été introduite avec la colonisation. Cet héritage colonial et historique particulier fait en sorte que l'éducation dispensée en Afrique n'est souvent ni intégralement ancestrale, ni foncièrement traditionnelle, ni complètement moderne, mais qu'il est un amalgame de pratiques qui chevauche diverses réalités ontologiques propres à des contextes anthropologiques distincts.

L'éducation traditionnelle africaine reflète le mode de vie en Afrique, le communautarisme ou mieux le collectivisme. En effet comme le dit Paré-Kaboré, le mode de vie des Africains du sud du Sahara est beaucoup plus communautaire qu'en Occident. En Afrique, une personne se présente d'emblée en faisant référence à ses origines et à son appartenance familiale, clanique ou de sa communauté culturelle. Le communautarisme traditionnel africain implique encore des activités de production commune, une vie commune, le partage des ressources, la prise en charge des problèmes individuels par le groupe, ainsi que la socialisation des enfants (Paré-Kaboré, 2013). C'est à travers l'éducation traditionnelle que ce mode de vie communautaire africain est transmis et perpétué de génération en génération. C'est la responsabilité des détenteurs du savoir et de la sagesse, de transmettre aux plus jeunes les enseignements ancestraux.

III.1.1.1 Les caractéristiques de l'éducation traditionnelle africaine

Au regard des éléments qui étaient à la base de l'éducation traditionnelle en Afrique, à savoir la socialisation, les politesses, les rapports de sexes, les mythes, etc., ainsi que les enseignements ancestraux comme la chasse, la pêche, l'horticulture, le rapport à l'espace, etc., nous pouvons parler de la socialisation de la société traditionnelle qui est collective.

Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons les outils, techniques et caractéristiques de l'éducation traditionnelle africaine. Nous reprendrons d'importantes interprétations de Mungala (1982).

L'éducation traditionnelle africaine, conformément à l'éducation dans toutes les communautés humaines, est tout à fait adéquate au fonctionnement de la société traditionnelle africaine. Cela vaut aussi pour les techniques comme les contes, les proverbes, les devinettes. C'est une éducation qui reflète la division sexuelle du travail. Dans la société traditionnelle, le travail de la femme était essentiellement effectué à l'intérieur de l'enclos et consistait surtout aux tâches dites domestiques, comme faire la cuisine, soin des enfants, des malades et des vieillards. Le travail de l'homme était essentiellement effectué à l'extérieur de l'enclos, il consistait à la chasse, à la pêche, à effectuer des métiers impliquant une grande force physique, etc.

Une éducation collective : le caractère collectif et social de l'éducation traditionnelle fait qu'elle relève non seulement de la responsabilité de la famille quel qu'en soit la forme, mais aussi celle du clan, du village, du groupe culturel. L'individu se définit en fonction de la collectivité et l'enfant est soumis à l'action éducative de tous. L'enfant représente une responsabilité commune « *Umwana n'uwo isangi* » en Kirundi, signifie que l'enfant peut être conseillé, corrigé ou puni par n'importe quel adulte du village.

Une éducation pragmatique et concrète : il s'agit d'une éducation où la théorie et la pratique ne font qu'un. L'apprentissage est basé sur la participation active de l'enfant aux différentes activités du groupe, ou les adultes servent d'exemple et de cadre de référence. C'est une éducation basée sur la pédagogie du vécu.

Une éducation fonctionnelle : les enseignements reçus sont reliés à l'environnement physique, avec les réalités socio-économiques et directement liés

aux tâches de production conformément aux communautés. De là son caractère informel.

Une éducation continue et progressive : elle est adaptée à chaque catégorie d'âge. Elle va du plus simple au plus complexe et se définit en termes de palier ou d'hierarchie d'âge où l'ainé est censé connaître plus que le puiné.

Une éducation mystique : l'éducation est basée sur la conception animiste. L'ancêtre est la source du savoir, étant le plus proche de l'origine dans la structure de la vie. Il le transmet au puiné, dans une chaîne continue de la vie qui se reproduit. L'éducation est entourée d'interdits propres à la communauté et marque de manière profonde les relations que l'Homme établit avec la nature, avec la communauté humaine et avec le monde des invisibles, le milieu de vie, etc. Les relations avec la nature caractérisent le respect que l'Homme a des forces naturelles telles que la foudre, le fleuve, les animaux ou les arbres sacrés, divinisés ou protecteurs du clan. Il s'agit de la reconnaissance par l'Homme des limites de sa force autonome. Au Burundi, « L'Umurinzi / Rictus » arbuste épineux signifie « *gardien, protecteur* » faisait partie des arbres sacrés. Il symbolisait la protection contre les esprits malveillants.

Les relations avec la communauté humaine s'observent dans les pratiques rituelles dont le but principal est d'insérer, d'intégrer l'individu dans la société. Elles impliquent donc des devoirs vis-à-vis des autres et développent le sens du respect envers les anciens, l'esprit d'entraide, le sens de la responsabilité ainsi que de l'hospitalité.

Le contenu de l'éducation traditionnelle repose sur l'uniformité des principes qui régissent la société à savoir : faire de l'enfant l'homme ou la femme de la famille, du clan et qui pourra assumer son rôle conjugal et social dans le cadre de la division sexuelle du travail et ainsi perpétuer les traditions de son clan, de son groupe culturel. En participant activement aux activités et à la vie du groupe, l'individu s'y intègre socialement et culturellement.

III.1.1.2 Les techniques d'éducation traditionnelle

L'éducation traditionnelle en Afrique utilise diverses techniques propres au contexte de la vie traditionnelle. Elles s'attachent à la fois à faire acquérir à l'enfant les connaissances utiles à l'âge adulte et leur action à la formation de la personnalité. Ces techniques suscitent l'activité de l'enfant en rapport avec ses besoins fondamentaux et sont subordonnées au développement psychologique de l'enfant. Les techniques utilisées sont : les contes et les devinettes, les légendes, les proverbes, la peur, les rites d'initiation.

La structure du système d'éducation traditionnelle est organisée en trois grandes phases selon le degré développemental de l'enfant : phase primaire, phase secondaire et l'entrée dans la vie adulte.

La phase primaire couvre la première enfance, la période de la naissance à l'âge de cinq ou six ans. Durant cette période, l'enfant est essentiellement sous la protection de sa mère. Après le sevrage, l'enfant enregistre pour la première fois le rejet par sa mère. Cette rupture est compensée par des liens familiaux intenses multiples qui favorisent la socialisation de l'enfant et assure son éducation. Pendant cette période, l'éducation est encore diffuse, le mode de transmission des connaissances est informel. L'enfant assimile petit à petit la philosophie de l'existence de ses parents ou de son entourage immédiat et la fait sienne.

La seconde phase couvre la tranche d'âge de sept à quatorze ou quinze ans. C'est la phase de socialisation plus formelle. L'éducation devient plus explicite : on gronde, on défend, on stimule, on encourage, on explique. Les adultes deviennent les modèles et leurs agissements marquent profondément la personnalité de l'enfant. L'enfant est soumis à un système de répression pour les fautes graves et l'encouragement pour le bien. L'apprentissage est basé sur la participation active de l'enfant dans les activités de la famille et du groupe. C'est durant cette phase, généralement entre 7 et 10 ans que débute la séparation des sexes. Conformément à la division sexuelle du travail, les garçons joignent le groupe des hommes dans l'accomplissement de leurs tâches telles que les travaux de champ, de chasse et de pêche. Les filles joignent le groupe des femmes et apprennent les travaux de

ménage, de champ, la prise en charge des plus jeunes enfants, des malades et des vieillards. Entre 10 et 15 ans, la séparation des sexes devient de plus en plus nette : les garçons commencent à être intégrés dans l'intimité des hommes et les filles dans l'intimité des femmes. Ils participent aux différentes activités du groupe et sont ainsi préparés progressivement à l'autonomie et à la responsabilité propre à leur sexe, à leur âge, à leur clan, etc.

L'entrée à la vie adulte est marquée par des rites initiatiques. L'éducation est plus consciente. L'adolescent (garçon et fille) est éprouvé et endurci pour la vie dure qui l'attend. Les individus de chaque sexe doivent donc se plier à l'autorité de fer qui s'impose aux conduites et responsabilités de leur sexe d'appartenance. Ils doivent apprendre un ou plusieurs métiers et petit à petit les adultes leur confient les secrets de la famille, du clan et du groupe culturel. À travers les épreuves, les jeux et les cérémonies initiatiques se créent des liens d'amitié et de solidarité aussi bien qu'avec les pairs, les initiés, les aînés et qu'avec les autres membres du groupe.

Les valeurs sur lesquelles se base l'éducation traditionnelle sont entre autres la suprématie de la collectivité sur l'individu, la solidarité responsable, le respect dû aux aînés, aux malades et aux vieillards, l'esprit des règles guidées par le respect des mœurs et des traditions.

Mungala souligne aussi ce qu'il considère comme les « antivaleurs » de cette éducation traditionnelle : c'est le cas de l'absence de l'écriture, l'éducation par la peur et parfois aussi la violence physique, les interdits et le mysticisme, la grande permissivité de l'adulte sur l'enfant et l'oppression de ce dernier, la tendance à la soumission de l'individu à son groupe ainsi que l'absence de la valorisation de la créativité.

L'éducation traditionnelle n'était pas parfaite, mais répondait aux besoins de la communauté traditionnelle étant donné qu'elle était fondée sur la vie quotidienne des populations, sur les activités familiales et sur les mœurs et les traditions.

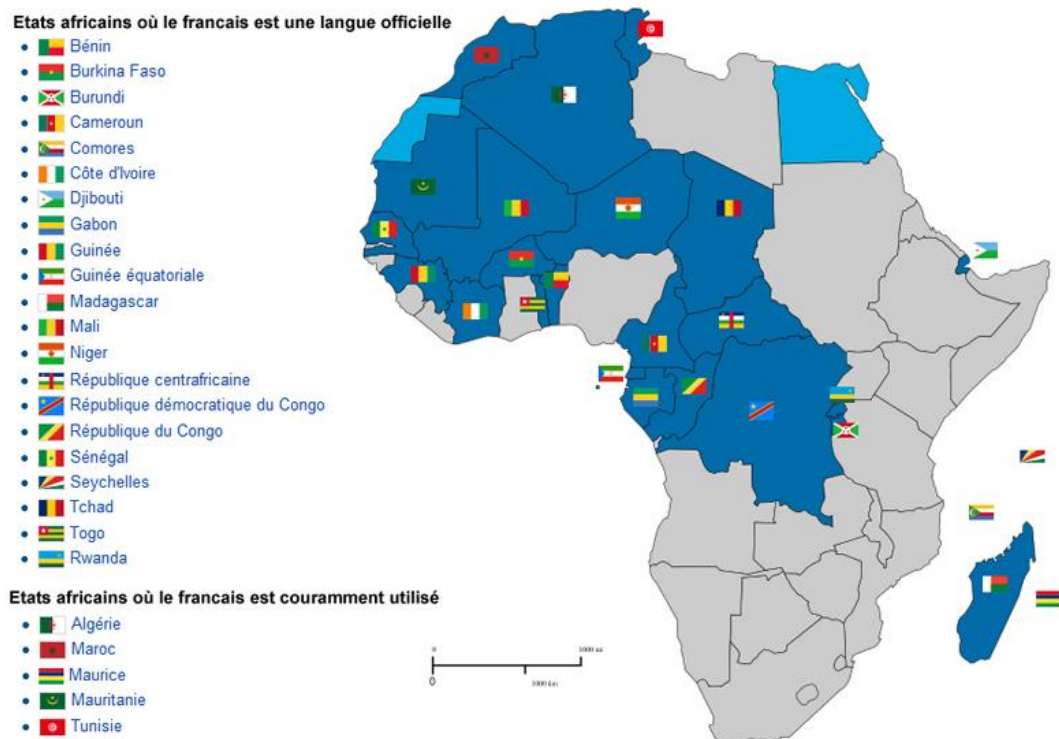
III. 1. 2 Le système éducatif colonial

L'Afrique francophone a été principalement sous deux puissances coloniales, la France pour la plupart des pays du Maghreb, de l'Afrique de l'Ouest et une partie de l'Afrique centrale. Seuls la République Démocratique du Congo (ex Zaïre), le Burundi et le Rwanda ont été sous la colonisation belge. L'Afrique est ainsi le continent avec le plus de locuteurs français dans le monde (Karire, 2015). Les États francophones d'Afrique subsaharienne ont adopté le français comme la langue officielle, tandis que les pays du Maghreb ont gardé l'Arabe comme langue officielle, mais leurs populations parlent couramment le français.

La figure suivante est une carte des pays africains francophones :

Figure 6

Carte des pays africains francophones, dans (Karire, 2015, 22)



L'implantation de l'école coloniale a fortement ébranlé les sociétés africaines au point de vue socioculturel. Parlant de l'impact de la pénétration et de l'enracinement

de la civilisation française sur les cultures africaines, Mouloudji-Garroudji (2011) mentionne l'aliénation et la dévalorisation des fondements de la société négro-africaine :

En imposant la langue française comme langue officielle, les décrets des années 1930 ont permis à l'école d'être le principal véhicule du système éducatif français et un support matériel de la philosophie bouleversante, qui réfute toute tradition, s'opposant à ses valeurs et ses convictions (M-Garroudji, 2011, 1).

Selon l'auteur, l'émergence d'une spécialisation de l'enseignement du français aux colonisés représente les prémisses d'un nouveau type de rapports à la langue et à la civilisation française. Abondant dans le même sens, André (2007) parle de déstructuration de la culture africaine par les colons, qui a débuté par leur détermination d'évincer les langues locales. À titre d'exemple au Burundi, l'introduction du kiswahili au 19^e siècle par des commerçants arabisés et islamisés en provenance de Zanzibar a connu son apogée sous la colonisation allemande et belge, car sa maîtrise était une condition pour accéder aux fonctions d'auxiliaires coloniaux (Simbagoye et Sow-Barry, 1997).

La création de l'École coloniale fût dans le souci de former les quelques indigènes auxiliaires pouvant bien communiquer avec les cadres supérieurs en français au service du projet colonial assimilationniste. Au même moment, les missionnaires blancs, afin de propager la religion catholique aux dépens des pratiques de culte traditionnel, optent pour l'usage des langues locales dans l'enseignement du catéchisme (André, 2007). Selon l'auteur, l'école coloniale a créé des élites, qui, prenant conscience de la relation étroite de la langue française et le pouvoir, ont compris l'intérêt à conserver et à perpétuer le système éducatif colonial. Pour l'auteur, le problème de l'institution scolaire coloniale est d'avoir introduit une rupture à l'égard des systèmes éducatifs endogènes (André, 2007).

En effet, l'institution scolaire coloniale représente la rupture anthropologique dans le passage de la communauté archaïque à la société traditionnelle. Paré-Kaboré (2013) est d'avis que l'époque coloniale et la période suivant les indépendances ont vu les transformations sociostructurelles conduire à l'éclatement de la famille. Des enfants sont mis à l'école et les parents ne se mêlent plus du problème.

L'organisation communautaire permettant une prise en charge collégiale et globale de l'enfant laisse la place à la nucléarisation des familles, de sorte que l'encadrement de proximité, de soutien mutuel, la cohérence et la solidarité dans les pratiques d'éducation et de formation sont en perte de vitesse, les enfants ne bénéficiant plus de la sagesse des aînés (Para-Kaboré; 2013, 20).

III. 1. 3 L'éducation scolaire postcoloniale

Force est de conclure que les désidératas des familles n'étaient pas à l'ordre du jour de l'institution scolaire coloniale et n'en demeurent pas moins du système éducatif postcolonial.

Le système éducatif postcolonial en Afrique subsaharienne, comme dans beaucoup d'autres pays classés sous-développés, a été marqué par le lancement de la politique de l'éducation pour tous (EPT) en 1990 lors de la conférence mondiale sur l'éducation à Jomtien en Thaïlande (Pillon, 2006). Sans entrer dans les détails, l'objectif de la conférence de Jomtien fut d'atteindre l'éducation pour tous en 2000. Au cours de la conférence de Dakar au Sénégal en 2000 pour évaluer les progrès depuis 1990, les participants n'ont pu que constater l'échec, et l'objectif de l'éducation pour tous fût repoussé pour l'an 2015 (Pillon, 2006). Beaucoup de raisons expliquent l'échec de l'éducation pour tous en 2000. L'une des raisons et non la moindre, constate l'auteur est que dans les pays pauvres et particulièrement en Afrique, le système éducatif importé des anciens pays colonisateurs ne s'enracine ni dans leur histoire propre, ni dans leur construction culturelle spécifique (Pillon, 2006). L'auteur s'interroge sur la manière dont les gouvernements locaux et leurs bailleurs de fonds œuvrent dans un partenariat du *statuquo* au financement des systèmes éducatifs non adaptés aux besoins des bénéficiaires.

En effet, l'école est devenue ce qu'elle ne devrait pas être, une marchandise. En Afrique et dans les autres pays pauvres où les économies ne sont pas capables de supporter les coûts des dépenses du système scolaire, les institutions financières telles que la Banque mondiale, le Fonds Monétaire International (FMI) et les Organisations non gouvernementales (ONG) s'en sont mêlés en imposant des conditions de nature économique auxquelles les pays doivent se plier. L'école n'échappe plus à la mondialisation capitaliste et néolibérale, perçue comme la mise en place d'un nouveau système de domination fondé sur l'imposition de la logique de

marché axé sur le profit dans toutes les sphères de la société : économique, politique, sociale et culturelle. Lange (2003) montre comment les réformes imposées par la politique de l'éducation pour tous, la demande d'éducation est uniquement appréhendée en termes de démographie scolaire, évaluée plutôt sur l'effectif des élèves inscrits, sans aucune consultation des parents, présupposant que les familles n'ont pas de projet pour l'école de leurs enfants. En tant que critique des conférences internationales sur l'éducation, l'auteure évoque un partenariat entre les institutions financières et les États qui excluent les questions de fond : « quelle éducation pour qui, avec qui et pour quel projet de société? » (Ibid., 149).

C'est avec cet héritage de non consultation et de non sollicitation des familles par le système éducatif de leur pays d'origine en général, que les immigrants d'Afrique subsaharienne arrivent au Canada et ailleurs, dans un nouvel environnement où la collaboration entre les parents et l'école est primordiale à la réussite de l'élève. Comme nous allons le voir dans les paragraphes suivants, les gouvernements des pays occidentaux s'investissent dans la promotion de l'implication des parents à l'école.

III. 2 La relation parent-école dans une société moderne

Différentes études scientifiques sont unanimes à identifier l'influence positive de la participation parentale à la réussite scolaire de l'enfant. Les recherches qui ont été faites dans la plupart des pays de l'OCDE montrent que les gouvernements ont fait des efforts afin de mettre sur pied des initiatives qui favoriseraient l'instauration d'une interaction constructive des relations parents-enseignants autour du but commun qu'est la réussite scolaire des jeunes.

Au Canada, tout comme dans l'ensemble de l'Amérique du Nord, l'institution scolaire accorde beaucoup d'importance à sa mission socialisatrice et à l'idéologie de la participation (Changkakoti et Akkari, 2008).

En Ontario, le ministère de l'Éducation a mis en place des initiatives de partenariat avec les parents sous le chapeau de la politique de participation des parents dans les écoles (Gouvernement de l'Ontario, 2010). La vision de l'Ontario quant à la participation des parents s'énonce comme suit:

Dans le système d'éducation de l'Ontario, tous les systèmes reconnaissent que la participation des parents contribue favorablement à la réussite des élèves. Les élèves sont soutenus et ils sont incités à apprendre dans une culture aux attentes élevées et au sein de laquelle les parents se sentent les bienvenus, respectés et appréciés par la communauté scolaire en tant que partenaires dans le cadre de l'apprentissage et le développement de leurs enfants, ont des occasions de participer à une gamme complète de choix quant à la façon de participer dans la communauté éducative, pour appuyer la réussite des élèves, se sentent engagés par le biais d'une communication et d'un dialogue constant avec d'autres partenaires en éducation, à favoriser un environnement d'apprentissage positif à la maison et à l'école, sont appuyés par les renseignements et les outils nécessaires à la participation à la vie scolaire (Ibid., 5).

Dans son appel à l'action, le ministère de l'Éducation, à travers cette politique reconnaît que :

Les parents jouent un rôle vital en éducation. Quand les parents participent et sont engagés, tout le monde en profite ; les élèves, les parents et les familles, le personnel enseignant, les écoles et les communautés. Les écoles en tirent des bienfaits en étant des endroits où il est agréable d'enseigner, d'apprendre et de grandir (Gouvernement de l'Ontario, 2010, 5)

En effet, cette politique fut un engagement officiel du gouvernement de l'Ontario à l'égard de l'importance de la participation des parents dans l'éducation pour favoriser la réussite des élèves à la réalisation de leur plein potentiel (Gouvernement de l'Ontario, 2010). Des organes de participation ont été mis sur pied, entre autres : le Conseil d'école, le Conseil consultatif provisoire de la participation des parents, le projet La voix des parents en éducation (*Rapport du conseil consultatif provisoire de la participation des parents*, 2006).

En Ontario, l'intérêt pour l'implication des parents dans l'éducation des enfants ne date pas d'hier. Déjà en 1940, un groupe de parents de langue française forme un comité de parents et d'instituteurs dans la paroisse Saint-Charles d'Ottawa. C'est de ce comité que naîtra plus tard la *Fédération des associations de parents francophones de l'Ontario*, qui, depuis l'an 2000, portera le nom de *Parents partenaires en éducation*. Il s'agit d'un organisme qui a pour mission d'informer, conscientiser et outiller les parents à s'affirmer dans leur rôle de premier éducateur. *Parent partenaire en éducation* a pour mandat de veiller aux intérêts des parents et d'agir comme porte-parole provincial (Parents partenaires en éducation, 2014).

Au Québec, en s'appuyant sur les résultats des études qui montrent un plafonnement du taux de l'obtention du diplôme des études secondaires et de l'augmentation du nombre des décrocheurs chez les élèves, le gouvernement a pris des mesures visant la lutte contre l'échec scolaire. Ces mesures privilégient entre autres la collaboration entre l'école, la famille et la communauté, plus particulièrement l'implication parentale dans le cheminement scolaire de leur enfant (Larivée, 2011). Se désolant de la dérive postmoderne que de voir les parents confier les enfants à l'école, le ministère de l'Éducation du Québec affirme que : « l'école ne peut plus, à elle seule, assurer toute la responsabilité de hausser le niveau de persévérance et de réussite scolaire et aucun progrès ne pourra être réalisé sans la collaboration des parents [...] » (Ibid., 6). Pour ce faire, le gouvernement du Québec a entrepris plusieurs initiatives au fil des ans, entre autres : « le plan d'action Chacun ses devoirs ; le plan d'action Prendre le virage du succès ; le Programme de soutien à l'école montréalaise ; la stratégie d'intervention Agir autrement ; les programmes Famille, école, communauté : réussir ensemble ; Aide aux devoirs » (Ibid., 6). La vision nord-américaine veut du système éducatif une décentralisation où l'école rend des comptes à la famille et la communauté (Changkakoti et Akkari, 2008).

Malgré les différents efforts et initiatives des gouvernements en matière de collaboration parents-école, un grand chemin reste à faire. Les études scientifiques disponibles caractérisent la collaboration parents-enseignants d'asymétrique, de guerre froide, de terrain miné, de défiance réciproque (Humbeek, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006). En effet selon les auteurs, les relations entre les parents et les enseignants débouchent à plusieurs occasions sur des conflits sournois. La méfiance et la suspicion s'installent entre les deux groupes qui se maintiennent à distance, l'un de l'autre. Dans un tel climat de guerre froide, poursuivent les auteurs, la confrontation directe est assez rare, mais l'idée de coéducation qui impliquerait l'école et la famille ne va pas nécessairement de soi.

Parlant des relations famille-école, Asdih (2012) mentionne un décalage entre les partenaires et les enjeux de pouvoir. Selon l'auteure, associer les parents et leur permettre de s'investir dans la scolarité de leurs enfants est positif. Cependant, les parents craignent que l'invitation à la collaboration devienne une injonction avec

l'idée que s'ils ne s'impliquent pas, ils diminuent les chances de leurs enfants, ce qui reviendrait finalement à leur faire porter la responsabilité de l'échec. À cela s'ajoute que les parents issus des familles populaires craignent la stigmatisation alimentée par l'écart sociologique entre les parents et les enseignants. « Dès lors, des représentations stéréotypées s'expriment à travers les termes de démission scolaire, de parents fuyants, inaptes à suivre leurs enfants » (Asdih; 2012, 37)

Ces résistances à la collaboration entre les parents et les enseignants sont d'autant plus accentuées que sont grandes les différences culturelles entre les partenaires, notamment pour les parents immigrants, ce qui fait l'objet de notre projet de recherche. Nous allons traiter de deux aspects qui entrent en jeu dans les relations parents-écoles, soit la participation parentale et la collaboration entre les parents et les enseignants.

III. 2. 1 La participation parentale

Depuis quelques années, des chercheurs scientifiques de plusieurs domaines dont la psychologie, la sociologie, les sciences de l'éducation et le service social s'intéressent à la participation parentale. La terminologie de la participation parentale change selon les auteurs, certains parlent de l'implication parentale, d'autres de l'engagement parental. «La participation parentale réfère à l'action du parent dans diverses activités, soit à la maison ou à l'école, et ce, afin d'offrir un soutien à l'enfant dans son cheminement scolaire » (Pagé; 2012, 42). Les champs de participation parentale sont décrits différemment par les auteurs, mais l'essentiel du phénomène circonscrit demeure. Nous allons choisir la description d'Epstein. Selon la typologie d'Epstein (2001), cité par beaucoup d'auteurs (Larivée, 2011 ; Deslandes et Royer, 1994 ; Nanhou, Desrosiers et Belleau, 2013 ; Pagé, 2012), six types d'implication des parents dans le cheminement scolaire des enfants ont été identifiés : l'encadrement de l'enfant à la maison par les devoirs, les leçons et la discipline, les rôles et compétences parentales, la communication entre l'école et la famille, le bénévolat à l'école, la participation aux prises de décision et au fonctionnement, la collaboration avec la communauté.

La participation parentale dans le vécu scolaire de l'enfant couvre trois entités, dont le suivi scolaire à la maison, la communication avec l'école et la participation à la vie de l'école (Kanouté et Calvet, 2008).

Le suivi scolaire est fait de toutes les interactions axées sur le quotidien scolaire entre autres la supervision des devoirs et des leçons, les échanges sur la vie de l'enfant à l'école ainsi que le projet scolaire de l'enfant. La communication, elle, réfère aux différents contacts avec l'école concernant l'enfant, par le biais d'une médiation diversifiée comme l'agenda scolaire, le téléphone, les courriels ou les rencontres physiques avec l'enseignant. Quant à la participation à la vie scolaire, elle peut se faire à travers des activités dans les classes comme assister l'enseignant, dans l'école telle que surveillance dans la cour ainsi que dans les instances décisionnelles ou consultatives comme le conseil d'école (Ibid., 164).

La décision positive des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant selon le modèle théorique du processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) cité par différents auteurs (Deslandes et Bertrand, 2004) dépend à la fois de la compréhension qu'ils ont de leur rôle parental, du sentiment de compétence pour aider leur jeune à réussir ainsi que du temps et de l'énergie nécessaire pour s'impliquer, de la perception des invitations à participer, à la fois par l'école et par leur jeune (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Nanhou, Desrosiers et Belleau, 2013).

III. 2. 3 Collaboration

Dans la collaboration parents-enseignants, l'engagement doit être réciproque. La façon dont les parents et les enseignants se perçoivent les uns les autres détermine la qualité et le type de collaboration qu'ils établissent.

Certaines études faisant valoir des témoignages des enseignants démontrent que certains d'entre eux sont engagés et d'autres ne le sont pas. Ceux qui sont engagés considèrent qu'il y a collaboration avec les parents après que ces derniers aient pris conscience qu'ils sont considérés par l'école comme des partenaires et non pas comme des étrangers (Asdih, 2012). Les enseignants qui ne sont pas engagés jettent plutôt le blâme sur les parents qu'ils considèrent comme ayant renoncé à leur responsabilité, laissant les enfants prendre l'ascendance sur eux, ce qui fait que ces enfants causent beaucoup de problèmes de discipline, mentionne l'auteure.

Cette tradition du blâme mutuel entre enseignants et parents prend de l'ampleur dans les cas d'élèves en difficulté, les enseignants tenant responsable les parents qui les traitent d'apathiques et de désintéressés, tandis que les parents accusent les enseignants de ne pas leur offrir du soutien (Letarte, Nadeau et al, 2001).

III. 2. 4 Influence de la culture dans la collaboration parents immigrants-école

La participation des familles immigrantes aux instances scolaires est perçue et analysée comme un indice de leur insertion à la société dominante, elle-même vue comme une adhésion aux valeurs de cette société. Plus encore, c'est souvent le style parental de ces familles, qualifié socialement de dysfonctionnel, d'autoritaire, de traditionnel ou de patriarcal, qui est mis en cause pour expliquer l'échec des enfants, parce qu'il ne correspondrait pas aux valeurs de la société moderne (Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008, 293).

Autant les parents immigrants gardent une vision positive de l'école, autant existent des différences de plusieurs ordres dans leur collaboration avec les enseignants. Les résultats de recherche menée par Benoit, Rousseau, Ngirumpatse et Lacroix (2008) ont permis d'identifier des zones de tension qui sont à différents niveaux : la communication notamment le problème de langue, la question de discipline à laquelle les parents immigrants perçoivent les enseignants comme trop laxistes. Selon ces parents, non seulement les enseignants n'ont pas assez d'autorité, mais aussi ils permettent aux enfants trop de familiarité et l'absence de hiérarchie dans le rapport enseignant-enfants. En effet, la hiérarchie marque très fortement les rapports entre parents et enfants dans le processus de la socialisation des familles immigrantes. Toute la société traditionnelle en fait est marquée par cette forte hiérarchisation et par la soumission des enfants aux parents, encore liée à la structure gérontocratique des communautés archaïques.

De plus, les auteurs indiquent que la dualité entre le besoin d'affirmer des différences identitaires et celui de trouver des références identitaires communes avec la société d'accueil s'inscrit comme une autre source de tension entre les parents immigrants et les enseignants. En effet, les parents sont choqués par la différence des valeurs et ne se sentent pas respectés dans les leurs. « Ils ne trouvent non plus pas d'espace pour exprimer leurs différences au sein de la culture dominante qui, pensent-ils leur est imposée » (*Ibid.*, 323).

Pour Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008), la dynamique motivationnelle du changement culturel pour les parents migrants colore et influence les rapports que les familles établissent avec l'école de leurs enfants. Cette affirmation corrobore les résultats d'une étude menée au sein de la communauté chinoise de Windsor en Ontario qui indique que la communication entre les parents chinois et l'école est plus compliquée par rapport à celle d'autres parents non immigrants à cause des différences culturelles et les changements de leur mode de vie dans la société d'accueil (Jiang, Zhou, Zhang et coll., 2012). La même étude stipule que les parents chinois ne se présentent pas fréquemment dans les rencontres de parents et préfèrent les rencontres individuelles, qui sont, selon l'étude, plus chaleureuses (Ibid., 64).

Les immigrants accordent une grande importance à la réussite de leurs enfants. Malgré les barrières à la collaboration entre les parents immigrants et les enseignants, des modèles de collaboration spécifiques aux parents immigrants permettent un rapprochement de ces derniers avec l'école de leurs enfants.

Vatz -Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) ont analysé les types de collaborations entre les familles immigrantes et l'école, basés sur des stratégies familiales et scolaires pour la réussite des enfants. Les auteurs déterminent tout d'abord les trois fonctions assurées par la famille et l'école, quand il vient le temps de parler de réussite scolaire. Ces fonctions seront au centre de la collaboration entre les parents et l'école. Il s'agit de la fonction d'éducation, la fonction de socialisation ainsi que la fonction d'instruction.

Nous définissons ainsi le sens de ces trois concepts : l'éducation est définie par les auteurs comme l'ensemble des moyens qui permettent de prendre soin des enfants et de favoriser leur développement, tant physique qu'intellectuel et affectif. La socialisation désigne les processus par lesquels l'individu intériorise les normes et valeurs de son groupe d'appartenance et construit son identité sociale, c'est-à-dire ses comportements et interactions avec les autres. Quant à l'instruction, elle désigne tout à la fois le contenu des savoirs élémentaires et leurs modalités d'enseignement ou de transmission (Ibid., 298).

Six modèles de collaboration ont été identifiés par les auteurs à savoir (avec la description de chaque modèle largement inspiré de (Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008, 298-300) :

Il y a d'abord l'implication assignée dans laquelle l'école agit comme un expert. L'école a le pouvoir de déterminer le contenu de la participation efficace des familles. Vient ensuite la collaboration dite partenariale. Elle place à égalité la famille et l'école. Le troisième type est la collaboration avec espace de médiation. Dans ce type de collaboration, le principe d'égalité entre l'école et les familles n'est pas opérationnel. Ainsi, pour se rejoindre, les deux entités ont besoin d'un milieu tiers qui assure la médiation, qui établit les ponts et permet la circulation de l'information. Ce rôle est assuré par des organismes et associations qui sont déjà fréquentés par les parents et qui sont reconnus par le milieu scolaire. Quant à la collaboration à distance assumée, l'école et la famille restent à distance et c'est la communauté culturelle et religieuse qui soutient la famille pour ce qui est de la socialisation et de l'éducation, tout en laissant à l'école la mission de l'instruction. Le cinquième type est la collaboration fusionnelle. Dans ce type de collaboration, c'est l'école qui sort de l'institution pour entrer dans la famille. Les interactions personnalisées que l'école entreprend avec la famille vont favoriser les fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction. Ici le monde scolaire sort des murs et rencontre l'univers familial. Le sixième type de collaboration entre parents immigrants et l'école s'appelle collaboration en quête de visibilité. Dans ce type de collaboration, l'école ne reconnaît pas les espaces communautaires, interculturels, ethniques ou religieux comme soutien réel à la famille. Ces espaces sont alors en quête de visibilité.

Avant de clôturer la revue de la littérature sur ce chapitre, nous aimerions souligner le désir partagé des enseignants et des parents immigrants à se rencontrer afin de transcender leurs différences culturelles. « Les enseignants expriment leur besoin d'en savoir davantage sur l'histoire, la culture et le vécu des familles immigrantes, tandis que les parents demandent un grand soutien au niveau de la communication avec l'école » (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse et Lacroix, 2008, 326).

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Avant de présenter la démarche méthodologique qui a guidé notre recherche, nous nous devons de rappeler le thème et l'hypothèse de la recherche. Ensuite, nous allons parler du type de recherche que nous avons choisi, l'échantillon et la technique de recrutement des participants, la technique de recueil des données et terminer par la méthode d'analyse des données.

Le thème de la recherche est la relation entre le parent franco-africain immigrant et l'école que fréquente son enfant en Ontario, plus précisément dans la grande région métropolitaine de Toronto.

L'hypothèse de la recherche est que les différences culturelles entre parents de culture plus traditionnelle et l'institution de culture plus moderne influencent négativement les relations entre les parents immigrants franco-africains et l'école franco-ontarienne.

IV. 1 Approche qualitative comme démarche méthodologique.

Les recherches de types qualitatives visent la compréhension des phénomènes sociaux, les façons dont se comportent les individus ou groupes d'individus. Elles permettent d'explorer des phénomènes en profondeur et d'une façon plus détaillée et conduisent à un aperçu élargi des problèmes sociaux (Mayer, Ouellet, St-Jacques, Turcotte et coll., 2000). Les données issues de l'approche de recherche qualitative sont difficilement quantifiables et recourent davantage à une analyse inductive pour systématiser l'expérience de la vie quotidienne des personnes (Ibid., 57). « L'analyse qualitative semble offrir une plus grande liberté d'action ou d'interprétation, alors que son pendant quantitatif propose aux chercheurs des conventions ou des schèmes d'action plus précis » (Ndayizamba, 2015, 85). Beaucoup d'antagonismes se sont polarisés entre les défenseurs des données de recherche qualitatives et ceux qui prônent les recherches quantitatives. Glaser et Strauss (2012) avancent que la recherche qualitative est souvent la manière la plus adéquate et la plus efficace pour

obtenir le type d'information nécessaire pour faire face aux difficultés d'une situation empirique.

Notre recherche se classe dans cette même catégorie, notre but étant d'analyser l'influence des différences culturelles dans les relations entre les parents immigrants franco-africains et l'école de leurs enfants. Les méthodes qualitatives débouchent sur l'explication des significations et du sens des choses de la vie (Alex Mucchielli et coll. 2013). Au terme de la recherche, nous tenterons de donner un sens à notre hypothèse, qui est identifiée comme le fil conducteur (Van Campenhoudt et Quivy, 2011). Dans le même ordre d'idée, Mongeau (2011) parle de l'approche qualitative comme une méthode qui cherche à mieux comprendre pour donner un sens à une situation encore relativement confuse ou mal comprise. Les différences culturelles dans les relations parents-écoles au sein des familles immigrantes franco-africaines n'ont pas fait l'objet de recherches antérieurement. C'est pour cela que nous pensons que notre choix de l'approche qualitative comme méthode de recherche va contribuer à mettre de la lumière sur une situation jusque-là méconnue, ou tout au moins peu connue. Pour ce faire, les étapes que nous avons suivies sont le recrutement des participants qui ont constitué l'échantillon, la collecte des données et l'analyse des données.

IV. 2 Recrutement des participants et constitution de l'échantillon

Les participants qui ont été ciblés par notre recherche sont les parents franco-africains qui ont des enfants qui fréquentent des écoles primaires ou secondaires de langue française. Nous avons ciblé la grande région de Toronto et les villes environnantes comme territoire de l'échantillonnage pour des raisons de proximité, d'accessibilité ainsi que la probabilité que dans ces zones il y ait une importante immigration franco-africaine. Ainsi, les participants au moment de notre recherche résidaient dans les villes de Toronto, Brampton, Milton, Mississauga, Burlington, Kitchener et Waterloo.

La méthode de recrutement que nous avons utilisé est la boule de neige. Johnston et Sabin (2010, 39) définissent l'échantillonnage boule de neige comme « méthode d'échantillonnage en chaîne qui s'appuie sur les recommandations des sujets de départ pour générer d'autres participants ». D'après les auteurs, le

recrutement boule de neige est une des méthodes utilisées pour des recherches dirigées à des populations difficiles à joindre. C'est en fait la même raison qui a guidé notre choix. La population immigrante franco-africaine est dispersée. Pour rejoindre des parents franco-africains immigrants qui ont des enfants qui fréquentent les écoles de langue française, il nous a fallu d'abord avoir un réseau de quelques parents qui nous ont recommandé d'autres parents. Ce faisant, un répondant qui recommande un autre participant potentiel lui demandait l'autorisation de nous partager son numéro de téléphone. Ensuite nous procédions à entrer en contact avec le nouveau participant ou participant potentiel et lui expliquer brièvement l'objet de la recherche. S'il est d'accord à participer, nous lui demandions de le rencontrer pour une entrevue.

Il est impossible de déterminer à l'avance le nombre de participants aux entrevues. L'échantillonnage se termine quand on atteint la saturation des données (Mayer, Ouellet, St-Jacques, Turcotte et coll., 2000). Les auteurs différencient deux types de saturation selon la méthode utilisée, soit la saturation théorique et la saturation empirique. La saturation théorique implique la phase d'analyse des données, tandis que la saturation empirique est atteinte pendant la phase de collecte des données. Selon Mucchielli et coll. (2013, 226), « le critère de validation de la saturation désigne le moment lors duquel le chercheur réalise que l'ajout de données nouvelles dans sa recherche n'occasionne pas une meilleure compréhension du phénomène étudié. Cela constitue un signal qu'il peut cesser la collecte de données ou leur analyse ».

Dans notre cas, nous nous sommes soumis à la saturation empirique lors de la collecte de données. Notre échantillon est constitué de 12 participants. C'est lorsque nous avons constaté la redondance dans les propos des parents sur la plupart des thèmes que nous avons décidé de mettre fin à la collecte des données. Parmi les limites de la taille de notre échantillon, c'est entre autres la généralisation des résultats issus de l'analyse des données. Nous n'avions pas non plus la prétention d'aboutir à un échantillon représentatif de tous les parents immigrants franco-africains, ce qui, de toute manière, est impossible à partir de la méthode d'échantillonnage que nous avons choisie. Notre objectif est d'exposer plutôt le sens

et la représentation de la perception des parents immigrants franco-africains sur l'influence de la différence culturelle dans les relations qu'ils entretiennent avec l'école que fréquentent leurs enfants. Pirès (1997, 112, cité dans Savoie-Zajc, 2007, 100) voit l'échantillon comme « une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème ». Plutôt que de parler de la généralisation des données, ces auteurs avancent que l'idée d'un échantillon est la transférabilité des connaissances qui sont produites par la recherche issue de l'échantillon. C'est aussi l'avis de Mongeau (2011):

L'échantillon d'une recherche poursuivant des objectifs de nature qualitative peut être relativement petit, car l'objectif n'est pas de rendre compte d'une population, mais de recueillir de l'information pertinente pour mieux comprendre un phénomène. Il ne s'agit pas de refléter fidèlement la répartition des caractéristiques d'une population, mais de proposer une compréhension d'un phénomène à partir de perceptions existantes dans la population (Ibid., 91).

IV. 3 La collecte des données

Dans les recherches qualitatives, les différentes techniques de recueillir les données que proposent les auteurs sont entre autres les entrevues et l'observation participante. Parmi les techniques par entrevue, ils distinguent l'entrevue dirigée, l'entrevue non dirigée, l'entrevue semi-dirigée et le récit de vie.

En ce qui nous concerne, notre méthode de collecte de donnée est l'entrevue semi-dirigée. Tout d'abord, la collecte de données par entrevue, comparée à d'autres méthodes, présente l'avantage de permettre au chercheur de retirer le maximum d'information et des éléments de réflexion très riches et nuancés (Van Campenhoudt et Quivy, 2011). L'entretien semi-directif ou semi-dirigé, considéré comme le plus utilisé en recherche sociale, est décrit comme suit :

Il est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé. Mais il ne posera pas nécessairement toutes les questions dans l'ordre où il les a notées et sous la formulation prévue. Autant que possible, il laissera venir l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient. Le chercheur s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même (Ibid., 171).

Comme nous le mentionnions avant, nous avons utilisé l'entrevue semi-dirigée pour la collecte des données. Nous avons développé au préalable un canevas d'entrevue (annexe 1) constitué de questions ouvertes qui nous ont servi de guides. Les questions étaient autour de cinq thèmes, à savoir :

- Les informations d'ordre démographique
- Les informations concernant la communication des parents avec l'école de leur enfant
- Les informations en rapport avec la collaboration des parents et le personnel de l'école (les enseignants, la directrice, le personnel de soutien, etc.)
- L'implication du parent à la maison dans l'accompagnement scolaire de son enfant
- L'implication du parent dans la vie de l'école de son enfant

Pour question d'éthique, nous avons aussi mis sur pied un document d'information et de consentement (annexe 2). Avant chaque entrevue, nous nous devrions de passer à travers ce document avec le participant. Ce document informe le participant quant à l'objectif de la recherche, le rôle du participant, ses droits et la confidentialité. Ce document explique aussi au participant comment il a été choisi, le caractère volontaire de sa participation et les avantages qu'il tire de cette participation. En outre, deux noms de travailleuses sociales sont mentionnés dans ce document, ainsi que leurs coordonnées, pour que le participant qui sentirait le besoin de consulter un travailleur social à la suite à l'entrevue puisse le faire librement, en tout temps et gratuitement. Si un participant donnait son accord, il devait signer deux copies du formulaire du consentement, une copie pour lui et une autre pour nous. Nous devons aussi signer les deux copies du formulaire. Tous les participants que nous avons rencontrés ont consenti à la participation. En effet, certains qui ont décliné la participation l'on fait au premier contact au téléphone avant la rencontre.

La période de collecte de données s'est étendue du 1^e juin au 31 juillet 2015. Toutes les entrevues se sont déroulées au domicile des participants. Nous avons effectué 12 voyages pour la rencontre des 12 participants. Le parent qui acceptait de nous accorder l'entrevue nous proposait une date et un temps convenable. Chaque entrevue durait entre 45 et 60 minutes, à quoi s'ajoutais une quinzaine de minutes

nécessaires à expliquer en profondeur le document du consentement. La séquence des questions n'a pas toujours été strictement respectée. Chez certains participants, nous pouvions sentir que des éléments d'informations d'une question ressortaient dans la réponse à une autre question et, pour ne pas perdre le fil d'idées du répondant, nous enchaînions alors directement avec ladite question. Nous devons nous assurer que toutes les questions guides contenues dans le canevas d'entrevue soient répondues avant de clore l'entrevue. Nous devons aussi informer les participants que l'entrevue devait être enregistrée, mais qu'en aucun cas ni leur nom, ni le nom de leur enfant, ni le nom de l'école de leur enfant ne seraient mentionnés. Dans l'entrevue enregistrée, le système de codes a été utilisé pour respecter l'anonymat des participants. Ainsi, dans la première entrevue enregistrée, le participant a été appelé informateur numéro1, puis, informateur numéro 2 pour la deuxième et ainsi de suite. Avant de clore chaque entrevue, nous annonçons au participant que c'est la dernière question et l'invitant aussi qu'au cas où il y ait un commentaire en rapport avec les thèmes abordés qu'il ou qu'elle est le bienvenu(e) à l'ajouter.

Les entrevues ont été enregistrées sur un enregistreur vocal portable, qui ont ensuite été retranscrites verbatim sur l'ordinateur et l'information en copie de sauvegarde sur une clé USB. Ce sont ces informations retranscrites qui feront l'objet d'analyse.

IV. 4 Analyse des données

Dans les recherches de type qualitatives, plusieurs techniques de traitement de l'information recueillie sont utilisées. Parmi ces techniques, l'analyse de contenu constitué a été notre choix pour exploiter les données de notre recherche. « Il s'agit d'une technique qui consiste à classer ou à codifier les divers éléments d'un message dans des catégories afin de mieux en connaître le sens » (Nadeau, 1987 : 346, cité dans Mayer, Ouellet, St-Jacques, Turcotte et coll., 2000 : 161). L'analyse de contenu s'articule en trois principales étapes à savoir la pré-analyse ou lecture flottante, le codage ou catégorisation ainsi que l'interprétation des résultats.

IV. 4. 1 La pré-analyse ou lecture flottante

Ainsi appelée, la lecture flottante permet d'organiser les informations. Elle consiste à lire et relire le matériel pour tenter d'en saisir le message apparent (Wanlin, 2007). « La pré-analyse permet au chercheur de prendre connaissance et de se familiariser avec les documents à analyser en laissant venir à soi les impressions et certaines orientations, ce qui permet de limiter le champ d'investigation » (Wanlin, 2007 : 249). Durant l'étape de pré-analyse, nous avons lu le verbatim de chaque entrevue à trois reprises. Au passage de chaque lecture et pour chaque question, nous avons identifié les mots, groupes de mots ou phrases qui répondent aux objectifs de notre recherche. Ces mots ou groupes de mots identifiés ont servi de catégories dans l'étape de codage.

IV. 1. 2 Le codage ou catégorisation

Il s'agit d'une opération qui consiste à transformer des données brutes recueillies en une première formulation significative (Mucchielli et coll., 2013). En effet les catégories ainsi créées constituent une première simplification ou réduction du matériel à analyser, tout en maintenant l'orientation vers l'objectif de la recherche. Passant au travers les catégories construites pour toutes les 12 entrevues, nous avons regroupé les catégories après avoir éliminé celles qui semblaient redondantes et les nouveaux groupes ainsi créés ont constitué nos éléments d'analyse (Mayer, Ouellet, St-Jacques, Turcotte et coll., 2000). Nous avons codé manuellement, ce qui nous a permis d'en saisir mieux sur le sens du texte des entrevues. Il s'agit du code de l'informateur (1 à 12), du code de la question (de A1 à E4) et le numéro de la page sur laquelle se trouve le passage cité dans le verbatim. Ainsi, pour donner un exemple, la réponse de l'informateur 5 qui répond à la question C2 à la page 8 du verbatim sera référencée comme ceci : (5, C2, 8).

CHAPITRE V

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE THÉMATIQUE DES DONNÉES

Dans le précédent chapitre, nous avons expliqué la méthodologie que nous avons utilisée dans notre recherche.

Dans ce chapitre, nous allons premièrement présenter les résultats de notre recherche sous forme de tableaux, ensuite nous allons procéder à l'analyse thématique des données. Les tableaux permettront de présenter une vue d'ensemble des résultats étant donné que dans chaque tableau sera présenté les idées clés de réponse de tous les informateurs à chaque question.

Dans l'analyse thématique, le contenu des variables sera comparé aux écrits recensés auparavant. Ceci nous permettra de les valider ou les questionner. Nous avons d'abord procédé à une étape de pré-analyse qui a consisté à lire le verbatim de chaque informateur à quelques reprises. La pré-analyse nous a permis de dégager des éléments thématiques qui répondent aux objectifs de notre recherche.

Certains énoncés du verbatim seront cités pour référence d'analyse. Comme décrit dans la méthodologie, nous mettrons entre parenthèses le code de l'informateur (1 à 12), le code de la question (de A1 à E4) et le numéro de la page sur laquelle se trouve le passage cité dans le verbatim. Ainsi, pour donner un exemple, la réponse de l'informateur 5 qui répond à la question C2 à la page 8 du verbatim sera référencé comme ceci : (5, C2, 8). Le lecteur pourra se référer aux divers tableaux pour comprendre les caractéristiques des informateurs.

V. 1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous présentons les résultats de notre recherche sous forme de tableaux :

Tableau 4

Section « A » du canevas, portrait sociodémographique des répondants

	A1 Pays d'origine	A1b Milieu d'origine	A2 Présence ontarienne	A3 Niveau d'éducation	A4 Enfants à l'école	A5 Qualifier l'expérience
Info1	Burundi	Ville	6 ans	Post-secondaire	1	Choc culturel Communautaire vs individuel
Info2	Burundi	Campagne	2 ans	Post-secondaire	2	différences culturelles
Info3	RD Congo	Ville	9 ans	Post-secondaire	1	Problèmes d'adaptation au départ
Info4	Burundi	Campagne	14 ans	Post-secondaire	2	Choc culturel
Info5	Burundi	Ville	16 ans	Post-secondaire	2	Actuellement, est habitué
Info6	Cameroun	Ville	10 ans	Post-secondaire	5	Vrai choc culturel, ici pas assez d'autorité parentale
Info7	Cameroun	Campagne	4 ans	Post-secondaire	2	Se sent bien, s'est informé avant d'immigrer
Info8	Côte d'Ivoire	Ville	4 ans	Post-secondaire	1	Choc culturel, mais pas de barrière de langue
Info9	Togo	Ville	1 an	Post-secondaire	3	Choc culturel Trop de liberté pour les enfants
Info10	Côte d'Ivoire	Ville	4 ans	Post-secondaire	1	Choc culturel au début
Info11	Burundi	Ville	1 an	Post-secondaire	1	Choc climatique
Info12	Cameroun	Ville	7 ans	Post-secondaire	2	Choc, changement brutal

À partir de ce tableau, nous constatons que nos informateurs viennent de cinq pays différents. La majorité de nos informateurs, soit neuf informateurs ont grandi dans les villes. La moitié d'entre eux, soit six informateurs vivent en Ontario depuis plus de cinq ans. L'autre moitié vit en Ontario depuis quatre ans et moins. Tous nos informateurs ont un niveau d'éducation postsecondaire. Presque la totalité des

répondants affirme avoir subi un choc au début de leur immigration en Ontario, allant du choc d'adaptation climatique au choc socioculturel ou plus directement au regard de ce qui est parfois qualifié de laxisme parental en Occident.

Tableau 5

Section « B » du canevas, communication avec l'école de son enfant

	B1 Moyen de communication	B2 Évaluation parentale de la communication	B3 Difficultés rencontrées	B4 Souvenir d'enfance
Info1	Courriel en tout temps et téléphone en cas d'urgence	satisfaction	Pas de difficultés	Pas de communication dans le pays d'origine
Info2	agenda utilisé sur base régulière	Bonne évaluation	Communication facile	Pas de communication dans le pays d'origine
Info3	Agenda est plus utilisé	Communication fluide, sans problèmes	Pas de difficultés	Enfant confié à l'école
Info4	Agenda au primaire, Courriel au secondaire	Évaluation positive	Pas de difficultés	Généralement, pas de communication.
Info5	Agenda et courriel	Évaluation positive	Pas de difficultés	Communications très rares
Info6	Agenda au primaire, Courriel au secondaire	Bonne évaluation	Pas de difficultés	Très rares communications sauf en cas de faute grave
Info7	Agenda en général	Évaluation positive	Agenda n'est pas approprié en cas d'urgence	Pas de communication, sauf en cas de faute grave
Info8	agenda avec l'enseignante, courriel avec la direction	Bonne appréciation	Pas de difficultés	Communication informelle
Info9	Agenda quotidiennement	Évaluation positive	Pas de difficultés	Pas de communication sauf convocation
Info10	Le courriel et la lettre	satisfaction	Pas de difficultés	Pas de communication sauf convocation
Info11	Agenda plus utilisé	satisfaction	Pas de difficulté	Pas de souvenir de communication
Info12	Téléphone principalement	satisfaction	Difficultés de compréhension du style	Il y avait façon de communiquer

L'analyse du tableau précédent révèle que 10 sur 12 informateurs affirment que l'agenda est utilisé à l'élémentaire alors que le courriel est utilisé au secondaire. Également, le courriel est un moyen souvent utilisé par les enseignants aux paliers élémentaires et secondaires pour annoncer des événements importants. Quant au téléphone, il est utilisé en cas d'urgence, notamment pour signaler une absence. Par ailleurs, tous les informateurs se disent satisfaits de la communication qu'ils ont avec l'école, sans aucune difficulté. La majorité des informateurs n'a aucun souvenir de communication entre les parents et l'école dans leurs pays d'origine. Ceux qui ont mentionné la communication, c'était une convocation de parents d'enfants qui ont fait une faute grave, pour le corriger.

Tableau 6

Section « C » du canevas, collaboration avec l'école de son enfant

	C1 Qualité de la collaboration	C2 Participation aux activités de l'école	C3 Votre opinion sur la stratégie	C4 Souvenirs d'enfance
Info1	Bonne collaboration	Oui, participe activement	Bonne façon de faire les choses	Rire...Pas de participation
Info2	Pas assez informé pour évaluer	participe dans certains événements	Parents immigrants ne sont pas informés	Pas de participation
Info3	Juge qu'il y a des problèmes de collaboration	Oui, participe activement	Mauvaise compréhension entre parents et enseignants	Participation dans le cadre de travaux communautair es
Info4	Collaboration difficile au départ	Pas au début. Participe actuellement	Après adaptation au système, c'est une bonne chose	Pas de participation
Info5	Bonne collaboration	Participe activement	Assez une bonne chose	Rire..., jamais. Parents n'ont rien à voir.
Info6	Bonne collaboration, franche et honnête	Participe avec intérêt	Bonne façon de faire les choses. Le parent a le choix	Pas de participation
Info7	Bonne évaluation pour certains enseignants, moins courtoise pour d'autres	Oui, participe	Bonne chose, mais beaucoup de contraintes pour les immigrants	Pas de participation
Info8	Très bonne évaluation de la collaboration	Oui absolument.	Au départ ne comprenait pas	Pas d'implication
Info9	Bonne collaboration	Oui, participe très souvent	Apprécie la façon de faire	Non, jamais.
Info10	Satisfait de la collaboration	Non, beaucoup de contraintes	Bonne chose, c'est nouveau pour les immigrants	Non, pas du tout.
Info11	Satisfaction à tous les niveaux de collaboration	Non, problème d'accessibilité	Bonne chose, il faut inciter les parents à participer	Non, pas de souvenir de participation
Info12	Évaluation positive dans l'ensemble	Oui, engagé à 100%	Pas très exigeante, bonne chose	Non, pas vécu cela

À la lumière de ce tableau, la plupart des informateurs sont satisfaits de la collaboration avec l'école de leur enfant. Quelques-uns soulignent des difficultés dans la collaboration. Il y a deux raisons qui sont avancées. D'une part ils jugent ne pas être assez informés des attentes de l'école comme être sollicité à faire du

bénévolat. D'autre part, ils mentionnent que l'école ne comprend pas ou ne tient pas compte de leurs défis socio-économiques, en tant que parents immigrants. Pour d'autres, c'est l'incompréhension du système éducatif de l'Ontario qui est en jeu. La majorité des informateurs participent ou voudraient participer aux activités organisées par l'école et trouvent que le fait de les inciter à participer est une bonne chose. Chez presque la totalité des informateurs (11 sur 12), il n'y a pas eu de participation de parents dans l'école de leur enfance, la seule présence de parent étant pour répondre à la convocation en cas d'enfant difficile.

Tableau 7

Section « D » du canevas, implication du parent dans l'accompagnement de l'enfant à la maison

	D1 rôle parental	D2 commentaires	D3 souvenir
Info1	Aide aux devoirs surtout et demander comment s'est passé la journée	L'enseignante communique la correction des devoirs	Rôle des grands frères et grandes sœurs dans l'aide aux devoirs
Info2	La discipline surtout qui est la base du reste	Incompréhension par le parent des méthodes d'enseignement dans l'aide aux devoirs	Pas d'accompagnement, parents illettrés.
Info3	Vérification de l'agenda et l'aide aux devoirs	Remerciement pour les devoirs complétés et à jour.	Les parents payaient les services du répétiteur (tutorat)
Info4	Pense que le rôle du parent est primordial	Encouragement; interpellation quand les devoirs ne sont pas complétés	Motivation à travailler pour de bons résultats. Pas d'aide aux devoirs.
Info5	Tous les aspects	Interpellation pour les délais des devoirs	Supervision parentale; L'aide aux devoirs assurés par les frères et sœurs aînés
Info6	Discipliner, nourrir, s'informer de l'enfant, aider aux devoirs	Communication pour les devoirs qui ne sont pas complétés	Supervision familiale. Services du répétiteur selon moyens
Info7	Discipliner; s'informer de l'enfant à l'école; aider aux devoirs	Déplore l'absence de rapport d'étape de l'enfant	Campagne, pas de suivi à la maison. Ville, tutorat selon moyens
Info8	Vérifier l'agenda; s'informer de la journée, aider aux devoirs	Interpelle pour le négatif, mais pas pour le positif de l'enfant.	Supervision familiale et tutorat selon moyens
Info9	Encouragement Faire de la discipline	Pas de commentaires de la part des enseignants	Pas participation parentale, aide par les frères; tutorat
Info10	S'assurer que l'enfant réponde aux demandes de l'école	Pas de commentaires de la part des enseignants car pas de problèmes de l'enfant	Discipline parentale, aide aux devoirs donnée par les enfants aînés
Info11	Maison est première école, parent responsable; discipline	Pas de commentaires	S'assurer que les devoirs sont faits.
Info12	Responsabilité, discipline et amour, moteur de la réussite; aider aux devoirs	Commentaires positifs sur la réussite de nos enfants	Aider aux devoirs, tutorat pour les maths

À partir des éléments de ce tableau, nous remarquons que pour la majorité des informateurs, la façon idéale d'accompagner un enfant à la maison est d'assurer la discipline et l'aide aux devoirs. La perception qu'ont les parents immigrants de la discipline de leur enfant par rapport au reste de la société occupera une grande place dans l'analyse qui porte notamment sur l'accompagnement scolaire à la maison. Quelques parents jugent important de demander comment leur enfant a passé la

journée à l'école. En ce qui concerne les commentaires des enseignants, environ le tiers des informateurs mentionne l'interpellation quand les devoirs ne sont pas complétés, environ un autre tiers mentionne ne pas avoir de commentaires de la part des enseignants tandis que d'autres reçoivent un commentaire positif sous la forme d'encouragement, de félicitation ou de remerciement.

En ce qui a trait à leur souvenir de l'accompagnement de parents dans leur pays d'origine, les réponses des informateurs sont nuancées. Chez certains, leurs parents ne s'occupaient pas du tout de l'accompagnement à la maison. Chez d'autres, les parents s'assuraient que les devoirs étaient faits tandis que chez d'autres, plus aisés, les parents payaient le service d'un répétiteur (tutorat). Pour presque la totalité des informateurs, l'aide aux devoirs était une responsabilité reléguée presque automatiquement aux grands frères et grandes sœurs. Certains ont mentionné la collaboration des pairs du même quartier pour s'entraider aux devoirs.

Tableau 8

Section « E » du canevas, implication du parent dans l'école de son enfant

	E1 Réaction à la demande d'implication	E2 Évaluation de cette demande	E3 Différence avec pays d'origine	E4 Évaluation de la relation à l'école
Info1	Pas surpris, a compris après quelques années	Bonne évaluation; appréciation	Différent. Dans son pays d'origine, les parents ne sont pas sollicités	Bonnes relations en général sauf exception
Info2	Oui, surpris par un nouveau système	Les attentes de l'école non claires et pas expliquées, sentiment d'exclusion	Ici, situation de rupture de parents immigrants; incompréhension du système; manque d'information	Bonnes relations, bonne communication
Info3	Oui, surpris. C'est un problème de culture	Évaluation positive : interpellation des parents	Nombreuses demandes ici. En RDC, tout est la responsabilité de l'école	Relations bonnes. Il a fallu du temps pour connaître le système
Info4	Un choc au début.	Les demandes sont utiles, souhaite une meilleure organisation	Pas d'attente de l'école dans le pays d'origine	Meilleures relations quand on est impliqué
Info5	Pas surpris	Bonne appréciation	Ses attentes envers l'école ne sont pas comblées	Bonne relation; attentes de l'école comblée
Info6	Un peu surpris	Bonne évaluation.	Il s'agit de pratiques nouvelles	Bonne relation en général
Info7	Pas de surprise	Évaluation positive	Fossé entre le système d'ici et celui de son pays d'origine	Relations importantes
Info8	Oui, la première fois.	Appréciation	Pas d'implication en Côte d'Ivoire	Relations géniales
Info9	Surprise, car c'est nouveau, mais contente	Bonne appréciation	Attentes très différentes	Bonnes relations
Info10	Pas surpris	C'est une bonne chose	Deux systèmes éducatifs, chacun adapté à son milieu.	Relations positives, courtoises et respectueuses
Info11	Pas surprise	Évaluation positive	Pas d'attentes envers les parents; les enfants sont confiés à l'école	Très bonnes relations, satisfaction
Info12	Non, pas surprise	Le système jugé très bon	Très différent. Ici, le parent apprend en même temps que l'enfant	Relations satisfaisantes

La moitié des informateurs disent ne pas être surpris par le fait d'être sollicité par l'école à s'impliquer. L'autre moitié mentionne plutôt être surpris. Les uns et les

autres expliquent leurs arguments qui font l'objet d'analyse. Presque la totalité des informateurs trouve que la façon de faire de l'école pour inciter les parents à participer est bonne et l'apprécie. Cette stratégie est différente de l'expérience vécue par la totalité des informateurs dans leurs pays d'origine. Ils mentionnent que l'école n'avait alors pas d'attentes envers les parents, car ces derniers confiaient la totalité de l'instruction de leurs enfants à l'école. La totalité des informateurs se dit avoir de bonnes relations en général avec l'école de leur enfant.

V. 2. ANALYSE THÉMATIQUE DES DONNÉES

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous allons procéder à l'analyse thématique. Pour ce faire, nous allons suivre le fil thématique du canevas d'entrevue.

V. 2. 1 Portrait sociodémographique

Dans notre recherche, le hasard a fait que tous les répondants, peu importe leur pays d'origine ou le milieu dans lequel ils ont grandi, avaient un niveau d'éducation postsecondaire. Nous savons que le système des points du ministère de l'Immigration et de la Citoyenneté favorise une immigration qualifiée même si le statut d'immigration n'a pas fait d'objet dans cette recherche. À ce titre, même l'Afrique francophone n'est pas en reste. Il n'y a pas beaucoup d'études qui ont traité du niveau d'éducation des immigrants d'origine africaine. Beaucoup de publications parlent de l'immigration francophone en général. Diop (2008) affirme que la majorité des immigrants Africains au Canada, en dehors des réfugiés, dispose d'au moins, un diplôme universitaire au moment de leur arrivée dans le pays. Notre étude ne permettra pas de tirer une conclusion à cet égard, car nous n'avons pas traité du statut d'immigration des répondants. Cependant, nous soulignons que le niveau d'éducation des parents joue un rôle dans la relation famille-école, notamment dans la fréquence des contacts (Montandon, 1996).

V. 2. 2 L'expérience vécue par les répondants à leur arrivée au Canada

Tous les répondants, même s'ils l'expriment différemment, affirment avoir subi un choc au début de leur immigration en Ontario. En effet, dans le processus migratoire, il y a plusieurs phases dont la phase d'intégration et d'adaptation. Au cours de cette phase, non seulement la plupart d'immigrants souffrent d'un décalage climatique, le décalage se situe aussi au niveau culturel et social. Ce décalage qui par la suite pousse le nouvel arrivant à l'isolement social peut s'expliquer par plusieurs raisons, comme l'explique Ézéchiél (2006). Tout d'abord, selon l'auteur, les immigrants sont en situation de rupture physique avec leurs sociétés d'origine qu'ils ont quittées en y laissant leurs familles, les parents, les amis et les voisins. Ensuite, ils sont en rupture de cadre avec leur milieu d'accueil, parce qu'ils affrontent un nouveau système social dont les pratiques, les lois et la culture sont différentes de celles qu'ils ont intériorisées antérieurement.

Malgré que plusieurs répondants déplorent l'individualisme de la société ontarienne, en comparaison au mode de vie communautaire dans une société traditionnelle de leurs pays d'origine, certains d'entre eux apprécient le rapprochement des parents et des enfants qu'ils ont trouvé dans la société moderne canadienne et ontarienne. Cette appréciation se retrouve aussi dans l'étude réalisée par Gervais, De Montigny, Azaroual et Courtois (2009). Selon ces derniers, l'immigration représente pour les pères une opportunité de se redéfinir en tant qu'homme et en tant que père. Les pères sont plus présents auprès de leur famille après l'immigration qu'ils ne l'étaient dans leur pays d'origine (Ibid., 28). Les auteurs soulignent l'influence du pays d'accueil et l'absence de soutien de la famille élargie, ce qui oblige le père à en faire plus auprès de sa femme et de ses enfants.

Les différences dans la socialisation et les méthodes de disciplines poussent les répondants à qualifier de laxiste le style parental occidental. Il existe une différence de vision dans la socialisation et dans les relations parents-enfants entre les familles immigrantes et celles de la société occidentale. Sabatier (1991) parle des différences de socialisation dans deux postulats majeurs à savoir le développement socioémotif et le domaine cognitif.

Les parents des groupes majoritaires situent le développement de l'enfant à un âge plus précoce que les groupes immigrants étudiés. Ils sont en général plus orientés vers des valeurs individuelles que des valeurs collectivistes et leurs styles d'éducation sont plus centrés sur l'autonomie de l'enfant. Les immigrants, en contrepartie, situent l'émergence des habiletés développementales à un âge plus tardif. Ils sont également plus centrés vers les relations sociales au sein du groupe d'appartenance; ils attendent de la part de l'enfant une plus grande conformité sociale, ils sont autoritaires avec lui et recherchent son obéissance (Ibid., 168).

Corolairement, selon l'auteur, les parents immigrants entretiennent à l'égard de l'école une vision plus traditionnelle. L'école est avant tout, selon leurs attentes, le lieu de la transmission d'un savoir scolaire (lire, écrire, calculer) et non celui de la socialisation.

V. 2. 3 Communication avec l'école de son enfant

Dans ce paragraphe, nous notons une distinction des moyens de communication entre l'école et les parents entre le palier élémentaire et le palier secondaire. Pour le

palier primaire, l'agenda scolaire de l'élève constitue le moyen de communication le plus utilisé de façon régulière. Il s'agit des communications formulées quotidiennement par les enseignants et selon les répondants, les messages sont pour la plupart pour rappeler aux parents les devoirs que l'enfant doit compléter à la maison.

L'agenda scolaire de l'élève est un document personnalisé pour chaque école parce qu'il contient aussi d'autres informations spécifiques à chaque école. Pour les élèves du cycle préparatoire, l'agenda devient le carnet de communication. Pour les élèves des niveaux élémentaire et intermédiaire, cet outil permet aux élèves de gérer leur temps, d'y inscrire leurs devoirs et leurs leçons. De plus, l'agenda contient des renseignements pertinents sur les routines de l'école ainsi que le code de vie. Il vise à développer chez l'enfant un plus grand sens de ses responsabilités (École St Jean, 2015).

Au palier élémentaire, l'agenda de l'élève est un outil privilégié pour envoyer ou recevoir un message de l'école au foyer. D'autres moyens sont utilisés selon la nature du message et la préférence de l'enseignant : le téléphone, le courriel, le journal de l'école distribué chaque mois selon les écoles, pour tenir les parents au courant des activités à l'école, et le site web de l'école.

Au palier secondaire, les répondants ont mentionné surtout l'utilisation du courriel et du téléphone. Ils évoquent aussi la facilité de communication, car au secondaire, les élèves peuvent utiliser eux-mêmes le site web de l'école et y trouver les informations dont ils ont besoin.

L'évaluation de la communication est jugée satisfaisante par tous les répondants. Cependant, certains comme Info12, évoque des difficultés de compréhension du langage des enseignants, comme quoi le français ontarien peut différer du français du Cameroun (pays originaire du répondant) :

Des fois, mon mari et moi avons des difficultés à comprendre le sens de certains messages. Ce n'est pas parce que le français est différent, mais je pense que venant d'une autre culture on a nos méthodes à nous de communication qui font en sorte que l'on a un peu du mal à comprendre le langage utilisé par l'école que je trouve différent (12, B3, 2).

Dans ce même ordre d'idées, Info7 perçoit certaines formulations des enseignants comme mal polie :

Selon ma culture, même si quelqu'un te répond mal, j'essaie de rester poli. Alors dans la communication avec l'école, la manière d'écrire dépend de l'enseignante. Il y a des enseignantes qui sont brèves de manière impolie quand-même, et d'autres qui prennent le temps d'écrire bonjour, et qui peuvent vous appeler par le nom s'il y a des fois qu'elle communique avec vous. Je dirais en général que les enseignantes communiquent d'une façon polie, mais d'autres ne le font pas. C'est regrettable de le dire, mais, c'est ça qui se passe (7, C1, 2).

Bien que ce soit juste deux répondants qui évoquent des difficultés de langage dans la communication avec les enseignants, la manière de communiquer peut varier fortement d'une culture à l'autre, voire d'une personne à l'autre dans la même culture. Les perceptions de l'immigrant en matière de communication sont à revoir à partir de nouveaux codes (Boucher, 2009). Selon l'auteur, l'immigrant doit communiquer à l'aide de ces nouveaux codes, qui lui sont inconnus, qu'il ne comprend pas toujours bien et qui augmentent son impression d'ambiguïté. Le fait de parler la même langue n'est pas synonyme de parler un même langage.

Même en supposant que l'immigrant se trouve dans un pays où l'on parle sa propre langue (mais qui ne peut jamais être la même), son acte de discours aura lieu dans un instant particulièrement différent de son temps et dans une structure de circonstances significativement différente. (Grinberg et Grinberg, 1986 : 128, cité dans Boucher, 2009, 168).

Dans ce même ordre d'idée, Belabdi (2010) souligne que dans un contexte interculturel, la complexité fait que la compréhension de l'autre est assujettie aux attentes de sa propre culture. Chaque discours peut s'avérer insolite pour une partie de la société, là où il serait plutôt favorablement accueilli par d'autres personnes.

En soulignant l'aspect relationnel de la communication interculturelle, il s'agit aussi de mentionner que les parties en relation portent en elles des marques culturelles distinctives de représentation et des codes spécifiques de cette culture, qui se manifestent dans le comportement, la langue et tout mode de pensée qu'elle contient (Belabdi, 2010, 116).

Du côté de l'école, les auteurs notent plutôt que les difficultés reposent sur la non compréhension, par le milieu scolaire, du parcours de migration et des transformations qui l'accompagnent (Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Ainsi, notent ces auteurs, le rapport différencié à l'histoire des uns et des autres peut

devenir un objet implicite de discorde, comme dans ce témoignage d'une enseignante :

Pour moi, c'est pas [sic] vraiment une bonne collaboration avec la famille. Moi, j'ai déjà accueilli des enfants arabes au primaire. Dans leur culture, la femme n'est pas reconnue. Il y a de la difficulté par rapport au fait qu'il faut travailler avec le père, pour que le fils, scolarisé dans nos classes, reconnaisse l'autorité de la femme enseignante. Les enfants, dans ce contexte-là, ne nous écoutent pas. À cause de la religion, ceci ou cela, j'ai beaucoup de difficultés (Ibid., 297).

Au-delà de la question de la langue, d'autres auteurs comme Benoit, Rousseau, Ngirumpatse et Lacroix (2008) pensent que les enseignants trouvent également la communication avec les parents immigrants difficile en raison du rapport de force inégale entre ces derniers et l'institution qu'ils représentent. En effet, les parents émigrants des pays plus traditionnels éprouvent un grand respect envers l'école, jusqu'à se sentir intimidés par la même institution. Ceci trouve à la fois l'explication dans le respect qu'incarne l'école dans leur pays d'origine et le sentiment d'incompétence envers les attentes de l'école nord-américaine.

V. 2. 4 Collaboration avec l'école de son enfant.

Dans la majorité des cas, la qualité de la collaboration entre l'école et les parents est appréciée par les répondants. Il y a une participation active ou une volonté de participation par les répondants aux activités organisées par l'école. Certaines raisons qui font que les parents ne participent pas aux activités de l'école peuvent être classées en deux catégories, soit les contraintes familiales et le manque d'information sur l'intérêt de participer.

Dans la catégorie des contraintes familiales, les répondants évoquent les conditions socioéconomiques précaires des immigrants, qui font que les parents priorisent d'abord la recherche d'emploi. Les emplois disponibles étant souvent très exigeants dans les horaires, avec des quarts de travail qui peuvent parfois ne pas favoriser leur participation dans les activités de l'école. Ceci est mentionné notamment par Info 7 : « il faut d'abord savoir que pour les immigrants, ils doivent travailler fort, à certaines heures, ce qui ne permet pas toujours le temps de se rendre à l'école » (7, C3, 3). En effet, le taux de chômage ou d'emploi précaire des immigrants et surtout d'immigrants récents est élevé, comparativement aux natifs.

« En Ontario, en 2005, le pourcentage des familles immigrantes du groupe économique arrivées entre 1996 et 2001 à être tombées sous le seuil de faible revenu était de 38,4% en Ontario contre 9, 4% pour les Ontariens natifs » (Béji et Pellerin, 2010, 565). Selon les mêmes auteurs, non seulement faut-il attendre en moyenne cinq ans pour que 68,7% des immigrants puissent accéder à un emploi correspondant à leurs qualifications, mais aussi, une fois cet emploi trouvé, il persiste un risque de 12,2% de retourner à un emploi déqualifié (Ibid., 566).

En matière d'inégalités entre immigrants et natifs, il faut aussi considérer l'origine des immigrants, car comme l'indiquent Zhu et Batisse (2011), les immigrants dont le système éducatif, la culture et le système légal du pays d'origine sont relativement similaires à ceux du pays de destination rencontrent généralement moins de contraintes d'emploi. À titre d'exemple, selon ces auteurs, un Américain migrant au Canada, a plus de facilités à faire reconnaître les diplômes et expériences acquises dans son pays d'origine, et à connaître le marché de l'emploi local et les réseaux professionnels. Ceci devient plus compliqué pour un immigrant venu d'Afrique ou dans les pays du Sud.

En raison de l'inégalité des chances créée par la segmentation du marché du travail, des discriminations et d'autres facteurs institutionnels, une partie des immigrants semble ne pas pouvoir profiter de la hausse du revenu et partager la prospérité économique. Des trappes à inégalités liées à l'immigration persistent. Autrement dit, les différences entre immigrants et natifs ne peuvent pas être résorbées par l'effet positif de l'inégalité sur la croissance. Des mécanismes de redistribution sont donc nécessaires (Zhu et Batisse, 2011, 231)

Kanouté et Calvet (2008) parlent de la méconnaissance de l'école des conditions de vie des familles immigrées et de leurs difficultés d'intégration. Ces auteurs ajoutent que la faible présence de ces familles à l'école, ou dans le suivi scolaire est attribuée par les enseignants à un manque d'intérêt dans l'éducation de leurs enfants.

Comme nous le mentionnons plus haut, l'autre raison qui empêche les répondants à participer aux activités organisées par l'école est le manque d'information sur le système éducatif de l'Ontario et l'école ontarienne. En effet, comme ils le disent, au début, les parents immigrants ne comprennent pas pourquoi ils doivent participer.

Les parents en général et les parents immigrants en particulier ont besoin de comprendre le fonctionnement du système éducatif et de l'école. Malheureusement, il y a beaucoup d'événements organisés par l'école auxquels nous ne participons pas, non pas par manque de volonté, mais plutôt parce que c'est nouveau pour nous et nous n'y comprenons pas l'importance (2, C1, 3).

En effet, si les rencontres entre l'école et les parents sont le lieu d'information, les parents récemment immigrés qui hésitent à y participer perdent justement l'opportunité d'être informés. Certains parents cherchent de l'information auprès d'autres parents et ne reçoivent pas la bonne information.

Il y a des parents immigrants qui quand ils arrivent entendent des histoires d'autres parents qui ont peur de rencontrer les enseignants ou d'autres trucs et cela créent un peu de confusion. Je peux dire qu'au début les nouveaux arrivants n'ont pas la bonne information et c'est un blocage (10, C3, 2).

Mal informé à propos de l'accès aux réseaux formels d'aide à l'intégration dans la société d'accueil, le nouvel arrivant a tendance à solliciter son propre entourage, un réseau ethnoculturel qualifié d'informel par Béji et Pellerin (2010). Selon ces auteurs, le recours aux réseaux ethniques constitue la stratégie la plus souvent adoptée par les nouveaux arrivants dans la mesure où ces réseaux servent de soutien moral et parfois financier, mais aussi de source d'informations sur le marché du travail. C'est l'école qui doit prendre l'initiative d'accueillir les parents, de les informer et de leur offrir des situations d'apprentissage au besoin, avec la collaboration de la communauté (Tremblay, Dumoulin, Gagnon et Giroux, 2015).

Les répondants évoquent également le manque de confiance dans l'exécution des tâches demandée par l'école : « Nous nous sentons inconfortables dans la mesure de paraître comme des ignorants en face d'autres parents qui sont à l'aise dans ce qu'ils font. Ce sont des choses que l'on a jamais faites auparavant » (2, E1, 5). Le sentiment de compétence du parent est important pour sa participation. Dans le modèle théorique sur le processus de participation parentale développé par Hoover-Dempsey et Sandler (Deslandes et Bertrand, 2004), les parents participent parce qu'ils ont développé entre autres une compréhension de leur rôle parental qui inclut la collaboration, et qu'ils ont un sentiment de compétence positif pour aider leur jeune à réussir.

Le modèle suggère qu'une fois que les parents décident de participer, ils choisissent des activités précises en fonction de la perception de leurs propres habiletés, intérêts et capacités, de leurs autres responsabilités demandant du temps et de l'énergie, et de leur expérience relative à des invitations de participation parentale spécifiques provenant des jeunes, des enseignants et de l'école (Deslandes et Bertrand, 2004, 413).

Pour améliorer la collaboration avec les parents, le personnel de l'école doit intervenir sur le sentiment de compétence des parents en les outillant, mentionnent Tremblay, Dumoulin, Gagnon et Giroux (2015).

Ceci étant dit, nous notons que l'opinion des répondants sur la stratégie d'incitation des parents à la participer à l'école est positive. En effet, les répondants sont convaincus que la participation aux activités organisées par l'école de leur enfant est bénéfique à plusieurs niveaux. Par la participation, certains parents démontrent à leur enfant l'intérêt qu'ils portent à son instruction, d'autres pensent que leur participation améliore l'estime de soi de leur enfant et sa confiance en lui à l'école, tandis que d'autres parents y trouvent leur compte dans l'apprentissage du système scolaire.

Cette appréciation de la stratégie de l'école à inciter les parents à la participation est nuancée par certains répondants. En effet, selon Info2, le parent immigrant n'est pas pris en compte dans sa singularité par l'école. Il est considéré comme tout autre parent déjà habitué du système ontarien :

Je trouve intéressant le fait d'inviter les parents à participer dans les événements. Mais je trouve que je ne tire pas profit parce que je trouve qu'il n'y a pas d'information spécifique comme parent immigrant. J'aimerais que toute personne qui soit dans ces événements puisse y tirer son propre profit. Si je dois continuer à participer sans recevoir d'information, il n'y aura plus de raison (2, C2, 3).

Cet argument contraste avec les propos des autres répondants. Est-il possible que ce soit à cause qu'il soit nouvel arrivant (moins de deux ans) et qu'il n'a pas encore la compréhension du système scolaire? Visiblement, il y a nécessité de prendre en considération les parents immigrants et ne pas tenir pour acquis que tout parent est le même. Dans une étude menée sur le choix scolaire des parents rwandais et congolais à Edmonton, Dalley (2009) note que les parents immigrants africains francophones qui s'installent à Edmonton ne sont pas toujours bien informés du fonctionnement du

système scolaire albertain. Le manque d'information tient entre autres au fait que l'institution scolaire n'a pas joué son rôle auprès des parents immigrants en adoptant des pensées automatisées et des pratiques normatives d'une société dominante. Dans le même ordre d'idée, Laghzaoui (2014), dans une étude sur la médiation entre l'école francophone et les familles immigrantes réalisée en Colombie-Britannique, affirme que l'école se doit de prendre en compte de la réalité sociolinguistique et culturelle des familles et que « l'unilatéralisme de l'école dans la définition des termes essentiels de la relation-école-famille pousse des familles immigrantes à faire de la résistance et à s'éloigner de l'école » (Laghzaoui, 2014, 113). Larivée (2011) abonde dans le même sens stipulant que pour promouvoir et favoriser l'implication des parents, il est nécessaire que les personnels scolaires connaissent bien les caractéristiques et les besoins des familles auprès desquelles ils interviennent et qu'ils en tiennent compte.

Enfin, en matière de collaboration, nous aimerions souligner la négociation faite par certains parents, afin que l'école réponde promptement aux besoins de leur enfant.

J'ai constaté qu'à l'école de ma fille il n'y avait pas assez d'aide en mathématique. J'ai demandé de changer l'école de mon enfant et j'ai demandé de parler à la responsable de l'éducation au niveau du conseil scolaire. Je lui ai expliqué que j'ai pris la décision de changer l'école de mon enfant afin de lui permettre d'avoir de l'aide en mathématique. Ce que le responsable de l'éducation a fait, il a envoyé une circulaire à toute l'école à l'intention des parents que tout enfant qui a besoin d'un soutien en mathématique peut rester à l'école du lundi à jeudi pour recevoir de l'aide. Je suis très content que beaucoup d'enfants reçoivent de l'aide grâce à la demande que j'ai faite. C'est pour cela que participer dans la vie de l'école est important (4, C2, 3).

Selon Kanouté et Calvet (2008), les parents immigrés à capital socioculturel élevé, c'est-à-dire haute diplomation ou statut professionnel valorisé, détiennent un certain pouvoir de négociation avec l'école et peuvent formuler des revendications d'efficacité des apprentissages scolaires.

V.2.5 L'Implication du parent à la maison dans l'accompagnement scolaire de son enfant

L'accompagnement scolaire par le parent à la maison peut signifier, sans être exhaustif, le suivi scolaire, qui est fait de toutes les interactions axées sur le quotidien scolaire à savoir la supervision des devoirs et des leçons, échanges sur la vie de l'enfant à l'école (Kanouté et Calvet, 2008), de la discipline et des encouragements.

La majorité des répondants jugent que la façon idéale d'accompagner un enfant à la maison est d'assurer la discipline et l'aide aux devoirs. Il nous semble que pour les parents immigrants, dans ce cas précis d'origine africaine, la discipline des enfants revêt une perception particulière.

La famille africaine est une entité orientée en priorité vers l'enfant. Enlevez l'enfant et vous n'aurez probablement plus de famille au sujet de laquelle vous pourrez parler. Sofola Zulu, sociologue du Nigeria, a déclaré, à propos de la famille africaine, que l'importance de l'enfant dans la civilisation africaine est si grande que la stérilité est perçue comme l'un des plus grands maux dont une femme peut souffrir (Itoua, Tettekpoe, Traoré et coll., 1988, 159).

Nous comprenons que l'auteur veut dire que même lorsque c'est le mari qui est stérile, à cause de la conception stricte de la division sexuelle du travail des sociétés traditionnelles, c'est la femme africaine qui en souffre. En plus, la description que l'auteur donne à la famille africaine en lien avec l'enfant est à nos yeux une description de la famille dans toutes les sociétés traditionnelles au sein desquelles l'enfant représente la forme traditionnelle du bien-être social. Dans les sociétés traditionnelles, l'enfant définit la famille, les jeunes mariés sont mariés pour faire des enfants, les vieux sont ceux qui ont élevé leur famille. Ceci n'est donc pas typique à l'Afrique.

L'influence de la culture dans le processus éducatif d'un enfant est indéniable. À en croire au proverbe Massai, « un homme sans culture est comme un zèbre sans rayures » (Menick, 2013, 2). L'Afrique subsaharienne se caractérise par certaines spécificités selon l'auteur : son organisation sociale communautaire, l'étendue de la famille, la qualité des relations interindividuelles et l'attachement aux traditions et aux ancêtres. Bref, les caractéristiques de l'Afrique subsaharienne sont le mode de vie traditionnel. Dans ce contexte, poursuit l'auteur, l'enfant se trouve attaché dans

le lignage allant de la famille au clan et à la tribu jusqu'à l'ancêtre disparu. L'éducation d'un enfant devient une responsabilité non pas seulement du père et de la mère, mais aussi de la famille élargie et de l'entourage, car l'enfant représente tout le lignage. C'est ainsi que l'enfant appellera indistinctement *papa* ou *maman*, ou dans certains endroits par *tata* ou *tantine* ou *tonton* tous les adultes de la génération de ses parents. Contrairement à ce qui est souvent le cas en Occident, on ne trouve pas en Afrique d'enfants qui appellent des adultes par les noms ou les prénoms. En grandissant, l'enfant sera à la base du sentiment d'appartenance, de dépendance à un groupe élargi où tous sont étroitement liés et occupent une place déterminée. L'espace social africain est régulièrement saturé par la mise en scène de la rigueur dans l'éducation de l'enfant dans tous ses univers de vie.

Le droit coutumier, par l'autorité inébranlable qu'il accorde aux parents, à tous les adultes et aînés de la communauté, détermine des représentations sociales et une pression de conformité qui génèrent des attitudes et des comportements d'obéissance, de soumission. On observe l'unicité et la cohérence du discours dans la prise en charge éducative. Le même discours de rigueur tenu à la maison est retrouvé à l'école, dans la cité, à l'église, etc. Pour cette raison, un instituteur ne sera pas traduit en justice pour avoir *botté trois fois les fesses* d'un élève récalcitrant. Au contraire, ce dernier recevra une autre punition de ses parents à la maison, pour conserver la cohérence dans le discours éducatif communautaire. (Menick, 2013, 6).

Ce faisant, l'éducation d'un enfant dans la tradition africaine ne visait pas seulement l'enfant comme individu, mais plutôt, et surtout l'enfant comme l'image du clan, comme agent de reproduction de la tribu telle quelle.

Très tôt, l'enfant est formé à l'idée que tout comportement déviant peut avoir des conséquences néfastes pour le groupe auquel il appartient. Son éducation morale consiste essentiellement à assimiler pour le mettre en pratique, les notions d'obéissance et de devoir de solidarité naturelle (Tsala-Tsala, 1991 cité dans Menick, 2013, 10).

Dans le contexte migratoire, les recherches montrent que malgré l'influence de la société d'accueil, il est commun de croire que l'implication des parents et leur rôle auprès des enfants continuent d'être guidés presque entièrement par les valeurs culturelles et les traditions de leur milieu d'origine. Les parents immigrants restent accrochés à leur culture et résistent aux changements (Battaglini, Gravel, Poulin et coll., 2002). Par ailleurs, comment peut-il en être autrement? L'esprit de l'émigrant

demeure dans le corps de l'immigré! De chez nous à ailleurs, nous demeurons la même personne, seule la situation a changé.

Certaines méthodes de disciplines, comme le châtiment corporel, sont vues par les parents immigrants comme une pratique éducative et réfère à des valeurs telles que l'obéissance et le respect envers l'autorité parentale (Alvarado, 1993). Par ailleurs, poursuit l'auteure, les parents qui immigreront ont des attentes beaucoup plus élevées par rapport à la réussite scolaire de leurs enfants et leur imposent une discipline très exigeante. Ainsi les parents immigrants ont tendance à reproduire les mêmes méthodes de disciplines qui ont été appliquées sur eux-mêmes dans leur pays d'origine. Mianda (1998), dans une étude menée auprès de la population immigrante francophone de Toronto a constaté que la discipline corporelle sert comme méthode de maintien de l'autorité dans les rapports entre les parents et les enfants. La punition corporelle est perçue comme mesure de discipline (Mianda, 1998, 21).

Une autre priorité de la majorité des répondants pour accompagner les enfants à la maison est l'aide aux devoirs. Les résultats d'autres études vont dans le même sens. Sabatier (1991) souligne que les parents immigrants entretiennent à l'égard de l'école une vision plus traditionnelle.

L'école est avant tout, selon leurs attentes, le lieu de la transmission d'un savoir scolaire (lire, écrire, calculer) et non celui de la socialisation. En conséquence, ils accordent une grande attention aux résultats scolaires, sans se soucier en apparence des efforts faits par l'enfant; ils s'attendent à un travail scolaire à la maison et, parmi les divers types de stimulation à la réussite scolaire, ils privilégient l'aide et la structuration directe (Sabatier, 1991, 168).

Même si le but ultime, ou les effets que nombre de parents et nombre d'enseignantes et d'enseignants attendent des devoirs est de favoriser la réussite scolaire, certains effets négatifs sont aussi parfois anticipés, par exemple la perte d'intérêt envers le travail scolaire ou l'empiètement sur le temps familial (Gouvernement du Québec, 2010).

Ainsi, les enseignants en faveur des devoirs les jugent comme étant de première importance pour permettre aux élèves de consolider les acquis effectués pendant la journée et pour leur inculquer de bonnes habitudes de travail personnel (Chouinard,

Archambault et Rheault, 2006). Le même son de cloche chez les parents en faveur des devoirs. Ces derniers considèrent essentiel que l'école donne des devoirs à leurs enfants et ils y voient un indicateur de qualité, ce qui fait que plusieurs d'entre eux s'indignent, s'opposent même, lorsqu'il est question de supprimer les devoirs (Ibid., 309).

D'un autre côté, les enseignants en défaveur des devoirs considèrent qu'ils ont plutôt des effets négatifs importants en contribuant à la détérioration des relations avec les élèves. Les parents en défaveur jugent que la période des devoirs représente souvent un moment de tension et de conflits avec les enfants (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006).

Face à toute cette controverse, certains organismes scolaires laissent aux enseignants le soin de déterminer la fréquence et la longueur des devoirs et permettent à leurs établissements et à leurs enseignants de décider de leur politique relativement aux devoirs. D'autres donnent des indications générales, en fournissant toutefois quelques recommandations à leurs enseignants, par exemple, de donner plus de devoirs aux élèves des niveaux supérieurs (Ibid., 310).

Au Canada, la fréquence des devoirs varie d'une province à l'autre comme le montre le tableau suivant :

Tableau 9

Fréquence des devoirs donnés par les enseignants, enfants de 4 à 11 ans.

PROVINCE	POURCENTAGE DES ENSEIGNANTS QUI DONNENT DES DEVOIRS			
	JAMAIS OU RAREMENT	PARFOIS	HABITUELLEMENT	TOUJOURS
Canada	21	24	28	27
Québec	1	5	34	60
Île-du-Prince-Édouard	1	12	47	40
Nouveau-Brunswick	2	6	56	36
Terre-Neuve	6	16	47	31
Nouvelle-Écosse	6	20	45	29
Colombie-Britannique	21	28	28	23
Ontario	33	30	21	16
Alberta	23	33	25	19
Manitoba	39	28	24	9
Saskatchewan	38	37	16	9
Terre-Neuve	6	16	47	31
Nouvelle-Écosse	6	20	45	29
Colombie-Britannique	21	28	28	23
Ontario	33	30	21	16
Alberta	23	33	25	19
Manitoba	39	28	24	9
Saskatchewan	38	37	16	9

Source : Julien et Ertl, 2000, p. 28, données de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) de 1994-1995, enfants de 4 à 11 ans (cité dans Gouvernement du Québec, 2010)

En Ontario, quatre types de devoirs qui renvoient au type de travail exigé de l'élève sont définis: *completion* (compléter un travail qui devait être terminé en classe), *drill & practice* (faire des exercices), *projects* (réaliser des projets qui demandent l'intégration de plusieurs habiletés), *study for tests* (étudier en vue d'un examen) (Ibid., 15). Selon les parents ontariens, les exercices à faire (*drill & practice*) sont les devoirs et les leçons les plus fréquents au primaire.

Chez le parent immigrant, l'avenir de l'enfant passe nécessairement par la réussite scolaire, et le passage à la classe suivante dépend de l'assimilation des leçons apprises. C'est cette vision de l'école que se donne le parent immigrant, donc la mission qu'il lui donne est simplement de scolarisation et d'instruire son enfant (Hohl, 1996). Or, selon l'auteur, cette mission diverge profondément de celle de

l'école nord-américaine, qui valorise aussi la mission de socialisation, une intervention dans la vie des enfants perçue par le parent immigrant comme relevant strictement des parents (Ibid., 51). Nous ne sommes alors pas étonnés de constater que la majorité des répondants jugent comme n'étant pas important de demander comment leurs enfants ont passé leur journée à la l'école.

Parmi les difficultés relatives à l'aide aux devoirs mentionnées par les répondants, l'incompréhension du curriculum, soit des méthodes pédagogiques différentes de celles connues dans leurs pays d'origine, revient en premier :

Des fois quand il s'agit d'aider l'enfant avec les devoirs, il peut y avoir un problème de compréhension du devoir ou de la pédagogie en rapport avec le devoir. Alors, on peut aider l'enfant dans notre façon, qui n'est pas nécessairement la façon de faire de l'enseignant. Dans ce cas, l'enfant croit plutôt en son enseignant. Quand l'enseignant vérifie les devoirs, il rétorque que le devoir n'a pas été bien fait. La question est de savoir à qui la faute : au parent qui ne connaît pas les façons de faire de l'enseignante ou de l'enseignante qui n'a pas expliqué sa façon de faire aux parents (2, D2, 4).

Certains répondants demandent l'amélioration du contenu d'enseignement : « Un bémol c'est que les parents ont moins de capacité de changer quoi que ce soit sur le curriculum. Je trouve que sur ce côté il y a des choses à améliorer. Sur ce point je n'ai pas toutes les données, mais je pense qu'il y a matière à amélioration » (5, E4, 5). Et d'autres complètent les leçons apprises en classe par leurs propres connaissances acquises dans le pays d'origine : « À l'aide de mes connaissances, j'essaie d'adapter le curriculum du Canada. J'aimerais transmettre mes connaissances afin qu'elles aident mes enfants dans leurs études » (12, D1, 4). Cette volonté de parents immigrants d'avoir un contenu du curriculum qui reflète la dimension culturelle va dans le sens de celle du gouvernement de l'Ontario.

En effet, dans sa stratégie sur l'équité et l'éducation inclusive, le ministère de l'Éducation de l'Ontario propose des changements à ce qui a trait au curriculum et aux cours :

Les programmes-cadres révisés contiennent une section sur l'éducation antidiscriminatoire qui encourage le personnel enseignant à reconnaître la diversité des origines, des intérêts et du vécu des élèves et à intégrer tout un éventail de points de vue et de perspectives dans les activités d'apprentissage. De nouveaux cours sur les études de genre et des rapports sociaux entre les

sexes, l'équité et les cultures du monde sont au stade de la conception (Gouvernement de l'Ontario, 2009).

Selon les répondants, les commentaires des enseignants en rapport à l'implication des parents dans l'accompagnement des enfants à la maison sont mitigés. Certains commentaires se limitent à interpellier les parents pour les devoirs non complétés, parce que justement, cela représente une attente des enseignants. Asdih (2012) souligne que dans le partenariat parents-écoles, les enseignants se centrent sur une logique de transmission, ils attendent des familles qu'elles aident l'élève à achever ou à préparer les tâches effectuées dans le temps scolaire. Quelques répondants affirment avoir reçu des commentaires d'encouragement et de félicitation pour le travail fait à la maison. Ce type de commentaire positif est apprécié par les répondants. À cet égard, Desland et Bertrand (2004) évoquent que les parents, exprimant leurs attentes envers les enseignants, parlent de la nécessité d'apporter la rétroaction aux élèves à la suite des travaux scolaires réalisés à la maison.

Laghzaoui (2014) mentionne que les attentes des enseignants et des parents divergent ou convergent en fonction du milieu socioculturel des parents, de leur degré de scolarisation et de maîtrise de la langue, de leur degré d'intégration dans la société d'accueil et de leur vécu en termes de mobilités, mais aussi en fonction du degré de préparation des enseignants à la diversité en milieu scolaire. Galant (2007), pour sa part pense que l'accueil de la diversité à l'école ne doit pas se restreindre aux activités du matin de la rentrée. L'attitude d'accueil doit être maintenue toute la journée, toute l'année. Selon elle, cet accueil peut prendre la forme d'informations sur le système éducatif, la législation scolaire, le fonctionnement des services de transport pour les élèves, l'achat des fournitures scolaires, la routine des repas à l'école, la mixité des classes, la nature des devoirs et des travaux de recherche, les sorties éducatives, les activités parascolaires, etc.

V. 2. 6 Implication du parent à l'école de son enfant.

Les diverses activités qui témoignent l'implication des parents à l'école de leur enfant sont décrites différemment d'un auteur à l'autre. Selon Deslandes et Bertrand (2004), ces activités peuvent être sous forme de bénévolat à l'école et la participation à des comités de parents, des réunions et assemblées générales. Les activités de

bénévolat pouvant être entre autres les sorties éducatives, la surveillance de diners, participation à l'organisation des événements scolaires.

Parmi les répondants, la moitié (6/12) n'est pas surprise d'être invitée à participer. L'autre moitié est surprise de se voir invitée à participer. Les raisons évoquées par les répondants qui sont surpris d'être invités sont entre autres parce que c'est nouveau pour eux. Dans leurs pays d'origine, où dominent encore largement des conceptions traditionnelles, la participation des parents à l'école n'existait pas. En effet, l'intégration à la nouvelle société et à ses nouvelles méthodes pédagogiques de type participatives a suscité un changement positif chez certains qui ont fini par comprendre que faire du bénévolat à l'école est aussi une activité citoyenne.

[...] avec un peu de recul, je comprends, après le temps que je viens de passer ici je comprends qu'il n'y a aucune institution qui se suffit, il y a toujours des personnes bénévoles qui aident, je comprends que l'école n'a pas assez de personnel pour tout organiser, ils invitent les parents en premier pour venir aider, donc je ne suis pas très surpris » (1, E1, 4).

Selon plusieurs répondants, les priorités sont orientées à combler d'autres problèmes au début de l'immigration, comme le souligne ce répondant :

Un immigrant qui arrive essaye d'abord de s'en sortir, le bénévolat on ne sait pas que c'est utile au début. Il faudrait convoquer les parents pour leur expliquer les domaines de bénévolats dans l'école. Le pourquoi que l'implication serait bénéfique pour l'enfant et nous-mêmes. Comme on n'a pas le même système d'éducation, on ne sait pas. Les informations que l'on a cherchées sur le pays avant de venir, le bénévolat n'était pas dedans. Il faut expliquer l'importance de ce bénévolat dans une école; autrement ce n'est pas évident. Les premiers jours on n'a pas encore compris, mais dès qu'on a compris on embarque (8, C3, 3).

L'Enquête canadienne sur le don, le bénévolat et la participation mentionne qu'en 2003, les immigrants ont contribué pour un total de 357 millions d'heures de bénévolat, ce qui représente presque 200 000 emplois à temps plein (Lévesque-Crête, 2012).

Pour ma part, je pense que le bénévolat peut également aider une personne immigrante à se bâtir un réseau de contacts qui lui permettra de faciliter son intégration au marché de l'emploi. Plus encore, je crois que le bénévolat permet à ces personnes immigrantes d'être en contact avec les valeurs de la nouvelle terre d'accueil qu'ils ont choisie. Les immigrants font du bénévolat pour des raisons altruistes et aussi par intérêt personnel. Ils sont motivés par le désir de

contribuer à leur société d'accueil, d'aider les membres de leur communauté ethnoculturelle et de faire avancer une cause à laquelle ils croient (Lévesque-Crête, 2012, 2).

Cette intégration institutionnelle des immigrants, en récurrence l'intégration scolaire constitue une attente de la société d'accueil à l'égard de l'immigrant et une source de pression sur lui. Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) soulignent que la participation des familles immigrantes aux instances scolaires est perçue et analysée comme un indice de leur insertion à la société dominante, elle-même vue comme une adhésion aux valeurs de cette société. Au défi de l'adaptation que les immigrants ont à relever dans une société hôte s'ajoute celui du développement d'une identité éventuellement plurielle, dans la mesure où elle peut intégrer une ou des identités d'origine avec de nouvelles identités proposées par la société hôte (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse et Lacroix, 2008). Ces auteurs soulignent que les enjeux identitaires et les tensions soulevés par la question de la répartition du pouvoir entre la majorité et les minorités culturelles sont présents dans les écoles, et influencent la relation entre les parents immigrants, les enseignants et les administrateurs.

Le rôle de la communauté a aussi été souligné par certains répondants dans la facilitation de l'intégration des familles immigrantes auprès de l'école :

Ma fille s'est vite intégrée parce qu'il y a eu l'accueil, les enseignants et les autres élèves étaient accueillants, il y a même une association dont j'oublie le nom qui était chargée d'accueillir les nouveaux élèves. Ma fille s'est vite intégrée, et je vois de bons résultats (11, E4, 4).

En effet, au niveau de l'intégration scolaire des familles immigrantes, un certain nombre de tâches accomplies par des organismes communautaires sont décrites par Kanouté, André, Charrette et coll.,(2011).

Jumeler les enfants référés avec un bénévole pour un tutorat individuel et hebdomadaire au domicile de l'enfant; outiller les parents en tant que premiers éducateurs de leurs enfants pour mieux leur venir en aide; former et encadrer des bénévoles compétents pour travailler avec des enfants ayant des troubles d'apprentissage ou de comportement, des difficultés en lecture et/ou un retard en français; aider l'intégration des familles nouvellement arrivées (Ibid., 410).

Abondant dans le même sens, Rahm, Lachaine, Martel-Reny et Kanouté (2012) soulignent que les programmes communautaires de qualité facilitent le processus d'acculturation face aux pratiques sociales et culturelles, indispensables à la réussite socioscolaire des familles immigrantes et de leurs enfants. En Ontario, il existe le programme des travailleuses et travailleurs d'établissement dans les écoles (TÉE). Il s'agit d'une initiative financée par Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) (Gouvernement de l'Ontario, 2015).

Grâce au Programme des TÉE Ontario, les Francophones nouvellement arrivés dans six collectivités de la province peuvent bénéficier d'un soutien important et continu dans les écoles élémentaires et secondaires de langue française. Le mandat du Programme des TÉE est de faciliter l'intégration et le plein épanouissement des familles francophones nouvellement arrivées en Ontario (Établissement.Org, 2012, 1).

Tous les répondants sont unanimes sur l'appréciation portée à ce que l'école les invite à participer. Des uns et des autres évoquent les bienfaits de la participation des parents dans la vie scolaire de leurs enfants. Même si le résultat final de l'implication des parents, selon les recherches, est les succès scolaires des enfants, les répondants soulignent d'autres effets bénéfiques, qui contribuent indirectement à ce succès scolaire. Ce sont entre autres, la démonstration à l'enfant de l'intérêt que les parents portent pour sa scolarisation; la compréhension par les parents du système scolaire; le renforcement de la confiance mutuelle entre les parents et le personnel, notamment les enseignants, etc. Les extraits suivant de certains répondants en témoignent. Tout d'abord pour Info12 :

C'est très important pour la scolarisation de l'enfant de voir la place que l'enfant occupe dans sa famille, et que le côté éducatif fait aussi la partie intégrante de la vie familiale. L'enfant qui se sent soutenu par les parents ne se sentira pas rejeté, ceci influence positivement son estime de soi. L'enfant qui ne voit jamais ses parents dans les activités de l'école se posera des questions : pourquoi les parents des autres et pas les miens? Est-ce que mes parents s'intéressent à ma scolarité? Les enfants se posent des questions » (12, C2, 3).

Info 6 en rajoute : « mon expérience à moi est que même le parent apprend quelque chose. Aussi vous contribuez pour la sécurité des enfants et vous avez confiance à l'école même à l'extérieur de l'école. En plus, il y a interaction entre enseignants et parents » (6, E2, 5), et Info 8 renchérit : « par exemple, mon mari est allé aider dans

la surveillance à l'école, il a vu comment les enfants dépensent de l'énergie et au retour il me dit : tu sais on devrait donner plus de collation à notre enfant ou on devrait mettre plus de légumes » (8, C2, 2).

L'étude effectuée par Comeau et Salomon (1994) et citée dans Claes et Comeau (1996) arrive aux affirmations semblables. Selon les auteurs, les parents membres actifs des comités d'écoles affirment leurs convictions dans les mérites de la participation à la vie de l'école et identifient une série des gains attachés à cette activité. Les avantages soulignés par ces parents sont entre autres une meilleure cohésion entre le travail qui se fait à l'école et celui qui se fait à la maison, de meilleures relations avec leurs enfants ainsi que l'épanouissement personnel du parent (Claes et Comeau 1996, 81).

En ce qui a trait à l'évaluation de la relation en général entre l'école et les parents, tous les répondants estiment qu'ils entretiennent une bonne relation avec l'école de leur enfant. En effet, dans leurs projets et leurs trajectoires migratoires, les immigrants espèrent beaucoup du système scolaire du pays d'accueil pour la promotion sociale de leurs enfants (Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Ces auteurs évoquent que certains parents sont même prêts à sacrifier leur propre carrière ou promotion pour cela.

En fait, les parents immigrants investissent beaucoup d'attentes envers le système scolaire. Benoit, Rousseau, Ngirumpatse et Lacroix (2008) soulignent que l'importance accordée par les parents immigrants à l'éducation de leurs enfants les amène à minimiser ce qu'ils perçoivent comme irritant dans le milieu scolaire pour préserver, dans une certaine mesure, la relation avec l'école et les enseignants, même lorsque des difficultés de communication sont présentes.

Pour la totalité des répondants, sans distinction de pays d'origine, une grande différence est soulignée entre les attentes de l'école ontarienne et l'expérience vécue dans leurs pays d'origine. Pour toutes les sphères d'implication à savoir la communication, la collaboration, l'accompagnement scolaire à la maison, la participation sous forme de bénévolat dans les activités organisées par l'école, etc.,

dans leurs pays d'origine, il n'y avait pas d'attentes envers les parents, car ces derniers confiaient la totalité de l'instruction de leurs enfants à l'école.

Enfin, nous notons que l'aide aux devoirs, dans toutes ses formes, de la supervision au tutorat, les répondants qui ont grandi en ville en ont bénéficié, tandis que ceux qui ont grandi dans la campagne n'en ont pas bénéficié. Ceci peut avoir l'explication dans la différence des conditions socio-économiques entre la vie en ville à celle de la campagne.

Pour conclure ce chapitre, et comme nous le verrons dans le prochain chapitre, la culture, comme mode d'emploi de la société teint toutes les attentes des uns envers les autres au regard des institutions, de leurs rôles, etc. Dans le cas de la reproduction traditionnelle, comme le cas de la société africaine, c'est à la famille de socialiser (éduquer), tandis que dans la société moderne, comme la société ontarienne, l'école instruit et socialise (instruit et éduque). D'après les répondants, l'implication des parents à l'école dans leur pays d'origine n'existait pas. En effet, dans la culture africaine, l'éducation scolaire d'un enfant est une affaire de l'école et l'intervention du parent serait perçue comme de la pure ingérence dans les affaires d'autrui. Comme le témoignent beaucoup de répondants, un parent n'est appelé à l'école que quand il y a un problème sérieux avec son enfant et parfois de telles interventions sont perçues comme un échec des parents face à leur responsabilité d'élever un enfant.

Arrivés au Canada, n'étant pas au courant des différences du système scolaire, les parents immigrants ne s'impliquent pas dans ce qu'ils croient être les affaires de l'école, et craignent d'être convoqué.

CHAPITRE VI

DISCUSSION DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS

Dans le précédent chapitre, nous avons présenté les résultats et l'analyse thématique de données de notre recherche. Dans cette analyse, nous avons confronté les résultats de notre recherche aux résultats d'autres études que nous avons auparavant recensées.

Dans le présent chapitre, nous allons d'abord procéder à la discussion des résultats de notre recherche. Ensuite, en nous servant des éléments de discussion des résultats, nous allons pouvoir émettre des recommandations qui vont dans le sens des actions à mener afin d'améliorer les relations entre les parents immigrants franco-africains et l'école ontarienne.

Nous allons discuter les résultats à la lumière de notre hypothèse de recherche qui est : « les différences culturelles entre parents de culture plus traditionnelle et l'institution de culture plus moderne influencent négativement les relations entre les parents immigrants franco-africains et l'école franco-ontarienne ». Nous allons revoir les différentes composantes des relations parents-écoles que nous avons retenues pour cette recherche à savoir : la communication avec l'école de son enfant, la collaboration avec l'école de son enfant, l'implication du parent dans l'accompagnement scolaire de son enfant à la maison ainsi que l'implication du parent dans les activités organisées par l'école de son enfant.

VI. 1. DISCUSSION DES RÉSULTATS

VI. 1. 1 Le portrait sociodémographique et l'expérience vécue par les répondants à leur arrivée au Canada.

Comme nous l'avons mentionné dans la partie consacrée à la méthodologie, le statut d'immigration ne fait pas partie des critères retenus dans cette recherche. Les répondants viennent de cinq pays d'origine différente. Ceci nous donne une perspective différente en termes de région géographique car chaque pays franco-africain n'est pas représenté. Mais la représentation de l'ensemble de l'expérience franco-africain est assurée par le principe de saturation que nous avons rencontré dans l'ensemble des données recueillies dans l'échantillon.

Le niveau d'éducation de tous les répondants est de niveau postsecondaire. Les recherches démontrent l'influence du niveau d'éducation des parents dans les relations avec l'école, notamment pour ce qui a trait à la qualité des contacts (Montandon, 1996). Ce niveau d'éducation ne suffit pas, car le fait d'être immigrant expose le parent immigrant à des contraintes socio-économiques et de précarité. L'attente du système scolaire envers le parent est, entre autres, d'acquérir des compétences afin d'aider l'enfant à décoder la culture scolaire (Gouvernement du Québec, 1994 cité dans Kanouté, 2006 : 22). Les questions que l'auteur se pose sont entre autres comment décoder aisément la culture scolaire si, comme parent, on a quitté tôt l'école ou si on a fait sa scolarité dans un autre pays? Comment entretenir le plaisir d'apprendre si sa propre expérience scolaire a été douloureuse? Comment gérer la prise de parole face à l'école si on n'a pas les outils symboliques pour le faire? D'après Kanouté, le profil socioculturel et économique de chacun fait en sorte que tous les parents ne se situent pas de la même manière au regard de ces attentes.

Dans notre recherche, le temps passé en Ontario ou au Canada par les répondants varie entre 1 an et 16 ans. La période passée dans la société d'accueil par les parents immigrants a une influence sur leur degré d'intégration ainsi que la variation de leurs besoins en termes de priorité. Au début, les priorités des parents immigrants sont orientées beaucoup plus dans la recherche d'emploi afin de subvenir aux besoins de leur famille. En 2005, le gouvernement du Canada et celui de l'Ontario ont mené conjointement une consultation sur les besoins des nouveaux

arrivants en services d'établissement et de formation linguistique. Les trois priorités des nouveaux arrivants (moins de 4 ans au pays d'accueil pour la population consultée) sont l'emploi, la langue et l'amélioration de l'information et de l'orientation sur la société d'accueil (Gouvernement du Canada, 2005).

Dans notre étude, nous avons noté l'influence du temps passé dans la société ontarienne sur la prédisposition des parents immigrants franco-africains à la collaboration avec l'école de leur enfant. Au début, la majorité d'entre eux étaient surpris par les sollicitations de l'école et ne comprenaient pas l'importance de s'impliquer dans les activités organisées par l'école. Ceci était dû au fait que les parents immigrants franco-africains n'ont pas été exposés au partenariat parents-école, dans leurs pays d'origine.

Les phases pré-migratoire, migratoire et post-migratoire conditionnent l'intégration et l'adaptation des familles immigrantes dans la société d'accueil. Les immigrants volontaires et ceux qui sont forcés de se réfugier n'ont pas la même préparation pré-migratoire ni le même parcours migratoire et l'adaptation post-migratoire sera vécue différemment. La période d'établissement est variable pour chaque immigrant. Selon la fédération canadienne des municipalités (FCM), la période réelle d'établissement pour les nouveaux arrivants varie entre cinq à dix ans (FCM, 2010). A cette période allouée à l'adaptation des immigrants en général, s'ajoute le défi particulier des immigrants qui viennent des sociétés plus traditionnelles, comme les immigrants franco-africains, pour qui l'héritage culturel du pays d'origine reste un défi à leur pleine intégration.

VI. 1. 2 L'influence de la différence culturelle dans la communication

Au regard de notre recherche, les parents immigrants franco-africains ont en général une bonne évaluation de la communication avec l'école de leurs enfants. En effet, les parents immigrants sont à l'aise avec les outils utilisés dans la communication avec l'école, que ce soit l'agenda, le courriel, le téléphone ou les lettres. Il demeure bien parfois une difficulté du parent immigrant franco-africain à bien comprendre le niveau de langage utilisé par les enseignants issus de la culture moderne de la société d'accueil. Mais cela est à situer dans les conditions de la

rencontre des cultures et ne semble pas être une grande source de malaise ou de frustration des parents envers le système scolaire.

Ainsi que l'affirme Kérisit (1998), l'apprentissage ou le maniement d'une langue sont souvent un moyen ou un signe d'attachement à une histoire et à des droits fondés dans l'histoire d'un groupe. L'analyse des résultats montre qu'il existe des difficultés de compréhension de langage entre les parents immigrants franco-africains et les enseignants de leurs enfants issus de la société nord-américaine. Les immigrants franco-africains viennent des pays anciennement colonisés par des puissances européennes. L'apprentissage du français dans l'histoire des pays colonisés n'est pas un choix, mais, il est perçu comme un outil incontournable au service de la réussite scolaire comme le soutient Simbagoye (2015 : 19). Pour cet auteur, le français y jouit d'un statut privilégié, car : « [...] la situation du français dans ces pays apparaît comme étroitement liée à des choix politiques. Sa puissance est telle que sa connaissance reste la condition de la réussite scolaire de l'enfant et un moyen de promotion sociale pour l'adolescent et l'adulte ». C'est ainsi que l'apprentissage du français est parfois perçu comme un dépouillement de l'identité culturelle. Un fait demeure, le français durement acquis dans les pays africains francophones fait partie de l'identité culturelle du nouvel arrivant en provenance de l'Afrique francophone.

La francophonie canadienne en général et ontarienne en particulier a aussi une histoire. La sauvegarde du français pour les Franco-ontariens de souche représente leur survie au sein de la majorité anglophone. Pour les enseignants comme pour les parents immigrants franco-africains, « leur français » représente leur identité culturelle et son utilisation implique des codes propres aux uns et aux autres. La lutte pour la langue dans un contexte historique minoritaire est parfois conflictuelle et toujours difficile, puisque les nouveaux arrivants ne connaissent pas toujours la présence du français en Amérique et ne sont pas nécessairement ouverts à sa reconnaissance.

D'après Moro (1993: 162) cité dans Kérisit (1998 : 83) :

Migrer, c'est émigrer, quitter, perdre l'enveloppe des lieux, des sons, d'odeurs, de sensations de toutes sortes qui constituent les premières empreintes sur lesquelles s'est établi le codage du fonctionnement psychique; migrer c'est aussi

immigrer, c'est-à-dire reconstruire seul, en l'espace de quelques années, ce que des générations ont lentement élaboré et transmis.

Ainsi, les parents immigrants franco-africains et les enseignants de l'école ontarienne parlent la même langue, mais pas le même langage. Pour se comprendre, les uns comme les autres auront besoin de faire l'effort de s'éloigner d'une conception dichotomique du « nous » et du « eux » et d'un rapport unilatéral à leur français, qui est aussi idiosyncratique que le français de l'autre. Les parents immigrants sauront qu'ils sont dans une nouvelle culture et que leur intégration passe par la communication. Pour leur part, les enseignants ont besoin de prendre conscience qu'ils ont un interlocuteur venu d'ailleurs et que leur rapprochement améliorera la compréhension mutuelle. Comme le souligne Kérisit (1998), on ne perd *l'enveloppe des lieux* qu'en fonction d'un projet, dans lequel on n'est plus tout à fait celui ou celle qu'on était et qui définit plus ou moins clairement qui on sera.

Dans le même ordre d'idée, en communication interculturelle, Sterlin et Dutheuil (2000) parlent du phénomène de contre-transfert culturel. Ce phénomène veut que:

Lorsque deux personnes qui proviennent de deux cultures différentes sont en présence l'une de l'autre, il y a un risque que chacune d'entre elles interprète les faits à travers son propre système culturel de référence, sans tenir compte de celui de l'autre. Selon ces auteurs, le phénomène de contre-transfert culturel peut conduire à porter des jugements, à disqualifier son interlocuteur (Ibid., 142).

Abondant dans le même sens, Cohen-Emerique (2011) explique certains sentiments qui peuvent habiter les uns et les autres dans la situation de la diversité culturelle. Selon l'auteure, les ex-opprimés peuvent être perturbés par les sentiments d'avoir été humiliés dans le passé et d'être objet de discrimination dans le présent.

Pour une communication basée sur l'interculturel, Sterlin et Dutheuil (2000) proposent une solution basée sur trois aspects à savoir 1) *la centration*, c'est-à-dire assumer sa propre identité psychologique, culturelle, sociale, professionnelle; 2) *la décentration*, c'est-à-dire prendre conscience des filtres que nous avons tous et qui nous empêchent de percevoir l'autre tel qu'il est, lui qui dispose d'un système de référence différent du nôtre; 3) *la médiation ou espace transitionnel*, c'est-à-dire installer un climat d'écoute et de confiance réciproque afin de permettre à l'autre de

communiquer son univers et de lui permettre de recevoir le nôtre. Ces auteurs mentionnent que, plus l'écart entre les deux cultures en présence est grand, plus cet espace de médiation, est fondamental, car il permet de combler le fossé qui sépare les interlocuteurs.

Faisant suite à notre recherche, une des pistes de solution, du moins pour le personnel des écoles franco-ontariennes serait la formation en compétences et communication interculturelle, tandis que l'orientation des familles immigrantes contiendrait des informations sur la société d'accueil.

VI. 1. 3 L'influence de la différence culturelle dans la collaboration

Tout comme pour la communication, les parents immigrants franco-africains ont en général une bonne évaluation de la collaboration avec l'école de leurs enfants.

Dans notre recherche, les difficultés de collaboration entre les parents immigrants franco-africains et l'école de leurs enfants sont de deux ordres. Notons d'abord que les parents immigrants franco-africains sont peu ou mal informés des attentes du système éducatif ontarien et de l'école ontarienne envers les parents. D'après notre étude, ces parents viennent des pays dont la collaboration avec l'école n'existe pas. Ils ne sont donc pas prédisposés à cette collaboration qui est un fait nouveau pour eux. La question qui se pose alors est comment s'assurer que les nouveaux arrivants sont informés des attentes du système scolaire envers eux dans leurs rapports à l'école et à l'enfant? En effet pour les immigrants, bien que les motivations en lien avec le travail ou les études priment, la présence d'amis et de membres de la famille est un facteur important dans le choix d'un lieu d'émigration (Dion, 2010). Selon cet auteur, la présence de personnes de communauté culturelle ou d'une langue semblables peut constituer une source d'appui financier, moral et d'information. Le recours aux sources informelles d'information constituées de réseaux ethnoculturels a été mentionné par Béji et Pellerin (2010).

La particularité des immigrants africains est la tradition du respect de l'ancien comme maître des connaissances, ce qui signifie d'abord et avant tout le respect des manières de faire, de dire, de considérer, de croire, etc., transmises par les parents comme héritage des ancêtres. Dans le cas spécifique de l'immigration, l'ancien, celui qui sait, n'est pas nécessairement le plus âgé, mais plutôt celui qui a immigré avant.

La tradition orale africaine fait de l'immigrant africain, celui qui va plus écouter celui qui lui parle que de lire les pamphlets d'information qui lui sont remis.

D'après les répondants, il semble que la recherche de l'information auprès de la communauté culturelle soit amplifiée par le désintérêt apparent ou réel de l'école à attirer les parents immigrants franco-africains pour leur donner la vraie information. En effet, ces parents sont invités comme tous les autres parents non immigrants alors qu'ils ont leurs propres besoins et leurs propres défis. Ils ont la perception que l'école ne comprend pas ou ne tient pas compte de leurs conditions socio-économiques difficiles. D'un autre côté, les parents devraient prendre conscience que malgré leurs conditions difficiles, leurs enfants ont le droit de connaître les conditions d'éducation prévues par le système éducatif ontarien ainsi que la loi ontarienne.

Kanouté et Calvet (2008) mentionnent que la méconnaissance de l'école des conditions de vie des familles immigrées et de leurs difficultés d'intégration fait que la faible présence de ces familles à l'école, ou dans le suivi scolaire soit assimilée à un désintérêt dans l'éducation de leurs enfants. Il existe une incompréhension mutuelle entre les immigrants franco-africains et l'institution scolaire. Farmer et Labrie (2008) mentionnent que la participation des parents à l'école sous forme de bénévolat est une forme de travail qui exige du temps, des connaissances et des compétences, non seulement pour ceux qui offrent leurs services, mais aussi pour ceux qui doivent en assurer l'encadrement. Pour ces auteurs, il existe une série de normes relatives à la participation des parents. La distance relative qui existe entre les parents et l'institution scolaire se voit faire partie de ces normes. Dans le contexte des familles immigrées, Kanouté (2002) cité dans Farmer et Labrie (2008 : 380) explique plusieurs éléments qui contribuent à structurer la distance qui se crée vis-à-vis de la culture scolaire. Selon l'auteur, cette distance s'explique par le degré de maîtrise de la langue, le statut d'immigré ou de réfugié et les liens avec le pays d'origine, la situation socio-économique et professionnelle de même que l'expérience d'intégration.

Eu égard aux résultats de notre étude, trois pistes de solutions pourraient contribuer à améliorer la collaboration entre les parents immigrants franco-africains et l'école de leurs enfants. Il s'agirait, d'abord, de favoriser la fréquentation des réseaux formels d'information par les immigrants franco-africains, comme par

exemple les programmes des travailleurs d'établissement dans les écoles (TÉÉ) existants dans certains organismes communautaires. Il faudrait ensuite que les immigrants franco-africains montrent plus d'ouverture et participent davantage aux activités d'information organisées par l'école. L'institution scolaire devrait finalement s'investir pour favoriser le rapprochement avec les familles immigrantes franco-africaines, comme par exemple l'organisation de réunions de diversité culturelle, ou profiter du programme des TÉÉ.

VI. 1. 4 L'influence de la différence culturelle dans l'accompagnement scolaire du parent à la maison

En ce qui a trait à l'implication dans l'accompagnement des enfants à la maison, nous constatons que les parents immigrants franco-africains utilisent des pratiques de leur héritage des pays d'origine, soit la discipline et l'aide aux devoirs. En effet, si le développement de la scolarisation en Afrique subsaharienne a débuté dès l'époque précoloniale, c'est la mise en place des administrations coloniales qui a permis réellement d'établir les bases institutionnelles d'un système scolaire (Lange, Zoungana et Yaro, 2002). C'est en fait dès les années 1960, années des indépendances de beaucoup de pays francophones que l'école africaine postcoloniale verra le jour. En dépit des progrès observés dans certains pays, le pourcentage de redoublants demeure encore supérieur à 30% en 1995 pour trois pays (Côte d'Ivoire, Madagascar et Tchad) et supérieur à 20% pour la majorité des pays (UNESCO, 1995, 1998, 2000 cité dans Lange, Zoungana et Yaro, 2002 : 1056). Cette réalité africaine contraste de loin à celle de l'école ontarienne où l'âge de l'enfant compte aussi pour déterminer le niveau dans lequel il doit être. D'après la directive administrative du Conseil scolaire de district catholique centre-sud (CSDCCS) sur le redoublement et l'accélération, faire reprendre une année à un élève doit tenir compte de beaucoup de conditions, entre autres des principes d'inclusion préconisés par le ministère de l'Éducation (MÉO) qui prévoit que le placement idéal pour les élèves est l'école de leur collectivité au sein d'une classe où leurs pairs ont le même âge chronologique (CSDCCS, 2010). « [...] le placement autre qu'au sein d'une classe des élèves du même âge chronologique s'avère un cas exceptionnel qui a fait l'objet d'une étude par la surintendance, la direction, l'équipe école et le parent » (Ibid., 1).

La mission de l'école africaine perçue par les parents étant d'instruire, ces derniers privilégient l'aide aux devoirs dans le souci de limiter le redoublement et d'éviter l'abandon de l'école par leurs enfants.

Beaucoup d'éléments hérités de leurs pays d'origine poussent les parents immigrants franco-africains à privilégier l'aide aux devoirs. En effet, comme le mentionnent Lange, Zoungrana et Yaro (2002), la pédagogie frontale, souvent en pratique dans les écoles africaines, les punitions corporelles, parfois encore utilisées en milieu rural, ne constituent pas des facteurs d'épanouissement. Aussi, poursuivent les auteurs, les techniques et les stratégies pédagogiques en application dans les écoles primaires et secondaires reposent essentiellement sur l'écoute, la mémorisation, la répétition dans un processus de transmission des savoirs où l'acquisition de ceux-ci n'implique que le mimétisme tandis que la réflexivité, l'analyse critique sont souvent absentes. C'est dans ce même ordre d'idées que Kanouté, Vatz-Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi (2008) partagent le point de vue des enseignants d'enfants immigrants :

Ces jeunes viennent des pays où l'école mise davantage sur la transmission des connaissances. Ainsi, dans le milieu scolaire d'ici, on entend certains enseignants dire que ces jeunes connaissent beaucoup de choses sans savoir quoi en faire, et les jeunes et leurs familles déplorent ce qu'ils perçoivent comme une dévalorisation des connaissances et un manque de culture générale entretenu chez les élèves. Par contre, d'autres enseignants trouvent positive cette acquisition de connaissances sur laquelle ils peuvent capitaliser pour faire développer d'autres habiletés à l'élève (Ibid., 278).

Ne comprenant ni le système éducatif ontarien ni l'école ontarienne, les parents immigrants franco-africains qui veulent à tout prix la réussite de leurs enfants, puisent dans leurs propres expériences et misent sur la discipline autoritaire et l'aide aux devoirs.

Dans notre recherche, nous l'avons dit, tous les participants ont un niveau d'éducation postsecondaire. Or, comme partout dans le monde, les ménages disposant d'un capital éducatif partent aussi avec une longueur d'avance en Afrique (Kuepie et Misangumukini, 2012).

De plus, Kanouté, Vatz-Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi (2008) démontrent une particularité du fait migratoire quand il s'agit du capital scolaire élevé chez les parents. Les auteurs font une distinction dans le comportement de

parents non immigrants et de parents immigrants : les familles non immigrantes qui ont un capital scolaire élevé adoptent des stratégies de conservation-amélioration-conversion de leur capital à travers l'école.

Qu'y a-t-il de spécifique dans les stratégies des familles immigrantes qui détiennent un tel capital ? Aucune famille immigrante n'est d'emblée à l'abri des effets induits par différentes ruptures et difficultés auxquelles la migration expose. Ainsi, la conscience que la migration introduit un facteur de risque dans le processus de conservation-amélioration-conversion rend ces parents immigrants plus exigeants, plus vigilants, certains diront plus frileux, dans la mise en œuvre de leurs stratégies. Ces parents trouvent nécessaire de rendre explicite et articulé le discours sur la réussite, pour que l'enfant n'oublie pas d'où il vient, malgré les différents bouleversements (Kanouté, Vatz-Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi, 2008, 276).

Les parents immigrants franco-africains de niveau d'éducation élevé ont particulièrement une pression psychologique énorme à vouloir tout faire pour que leurs enfants réussissent à l'école. Malgré ce niveau d'éducation élevé acquis dans leurs pays d'origine, les participants à notre recherche ont du mal à composer avec le curriculum ontarien. La question qui reste est celle de savoir s'ils s'y prennent de la bonne façon dans la recherche des solutions. En plus de l'instruction, l'école ontarienne s'est vue confiée au fil des ans des fonctions de socialisation qu'elle n'avait pas à assumer auparavant. Ce fait est très mal perçu par certaines familles immigrantes, qui conçoivent, à juste titre, que la socialisation relève des parents qui lèguent des valeurs familiales indispensables au développement des enfants. Comme le souligne Comtois Labbe (1983), chaque enfant est un être à part entière et agit suivant ses besoins; il a besoin de son groupe pour l'aider dans le développement de sa personnalité. Aussi, poursuit l'auteur, c'est l'organisation d'une coopérative scolaire qui fait de l'école une vraie communauté, chacun travaille pour la joie et les progrès de tous.

Les données de notre recherche sur l'accompagnement scolaire à la maison mettent clairement en évidence cette conception plus traditionnelle des parents, qui acceptent mal la fonction de socialisation de l'école envers leurs enfants. Mais, est-il réaliste de se poser ainsi à contre-courant d'un processus d'intégration des enfants à l'école tel que ce processus s'est constitué tout au long de l'expérience ontarienne d'une immigration massive depuis plus d'un siècle?

Mianda (1998) cité dans Karire (2015 : 39) mentionne que :

L'intégration des jeunes de parents migrants est plus rapide et un peu plus brutale, car dans le milieu scolaire, la pression de groupe est plus forte, ce qui fait que ces jeunes ont tendance à perdre leurs schèmes culturels et à vouloir ressembler à « l'autre », le jeune canadien d'origine, à défaut de se sentir marginalisé par le groupe dominant. Par conséquent, les parents de ces jeunes ont du mal à laisser leurs enfants être assimilés par la société d'accueil, il se crée ainsi un conflit culturel entre parents et enfants.

Pour remédier à une situation potentiellement conflictuelle et dommageable pour leurs enfants, les parents immigrants franco-africains doivent travailler ensemble dans les deux missions de l'école ontarienne, à savoir l'instruction et la socialisation. L'information sur les attentes de l'école ontarienne et le style pédagogique permettraient aux parents immigrants franco-africains à mieux coopérer et répondre à tous les besoins scolaires de leurs enfants.

VI. 1. 5 L'influence de la différence culturelle dans l'implication des parents à l'école

Nous avons déjà souligné qu'au pays d'origine, la pratique d'implication parentale à l'école n'existait pas. En effet, dans la culture africaine, l'éducation scolaire d'un enfant est une affaire de l'école et l'intervention du parent serait perçue comme une ingérence dans les affaires d'autrui. Après leur migration, les parents immigrants franco-africains ne sont pas prédisposés à s'impliquer comme bénévoles dans l'école ontarienne. D'une part, il s'agit d'une attente nouvelle pour eux, et d'autre part, la notion même de bénévolat est nouvelle.

Les activités dans lesquelles les parents sont appelés à s'impliquer sont aussi nouvelles pour certains d'entre eux. Le témoignage de ce parent en dit long:

Chez nous on confiait l'enfant à l'école et c'était l'école qui décidait du reste. La sollicitation pour des sorties éducatives est quelque chose de difficiles pour nous les immigrants. Nous venons d'un système où les choses qui n'ont jamais existé existent ici. Quand on parlait des activités parascolaires chez nous, c'était juste le football (soccer), mais ici, on m'invite d'accompagner les enfants à faire du patinage, mais je n'ai jamais patiné. Il me faudra apprendre d'abord à patiner et puis aller accompagner les enfants. Ce n'est pas un problème de refus, c'est un problème de culture. C'est la même chose si j'invitais une personne d'ici qui a toujours nagé dans la piscine de nager dans le fleuve Congo. Il ne pourra pas, c'est une question des habitudes culturelles » (3, E1, 5).

Un adage burundais dit : « *Winjira ishamba utazi, ugaca inkoni utazi* » ce qui veut dire : « Si tu entres dans une forêt inconnue, tu ramèneras le mauvais bâton » (traduction littérale).

Pour les parents immigrants franco-africains, le temps de s'intégrer et de recevoir les informations nécessaires quant aux attentes de l'école s'avère indispensable. C'est pendant ce temps que se fera leur acculturation, comme définie par Jacob (1991) cité dans Vatz-Laaroussi (1993 : 51) : « pour les immigrants, l'acculturation se fera d'abord par choc culturel, puis perte et rupture avant d'être la base de reconstruction identitaire ».

Dans notre étude, nous notons que le degré et la fréquence de l'implication varient selon les répondants. C'est aussi vrai que la facilité de s'intégrer dans la société d'accueil varie selon chaque famille immigrante. Vatz-Laaroussi (1993) souligne qu'il n'y a pas un type de famille immigrante, mais une multitude de stratégies familiales face aux changements, contraintes et ruptures vécus dans l'immigration. Selon cette auteure, il n'y a pas une façon de distribuer les rôles et fonctions dans le groupe familial, il y a une multitude de négociations, compromis, organisations qui gèrent la vie de chacun au quotidien. Les changements issus du processus d'intégration vont avoir un impact sur les parents immigrants franco-africains eux-mêmes, l'institution scolaire et le reste de la communauté. C'est aussi ce qu'affirme Vatz-Laaroussi (1993) :

S'il est clair que ces modalités du changement culturel de parents ont une influence directe sur leur système d'éducation, elles vont aussi avoir un impact sur leur manière d'organiser leur vie quotidienne de parent, de famille, de membre de la communauté. En ce sens, il va y avoir restructuration du rapport au temps, à l'espace, aux réseaux primaires et secondaires pour chaque individu, mais aussi pour chaque entité à laquelle il appartient. Ce sont ces différents niveaux stratégiques de changement culturel qui vont s'articuler et interagir dans les négociations qui s'instaurent au sein de la famille (Ibid., 57).

Autant les parents immigrants franco-africains doivent faire preuve d'ouverture, de flexibilité dans le processus d'adaptation aux nouvelles sollicitations de la société d'accueil, autant les intervenants et d'autres professionnels des institutions doivent faire d'efforts pour comprendre les parcours prémigratoire, migratoire et postmigratoire des parents immigrants.

En guise de conclusion, notre recherche démontre que la différence culturelle se pose comme contrainte supplémentaire lorsque la culture d'origine est davantage traditionnelle. Cette contrainte se retrouve à tous les niveaux de relation parents-écoles, telle que définie par la typologie d'Epstein (2001) reprise dans Larivée (2011 : 13) à savoir: la communication avec l'école, la collaboration avec l'école, l'implication des parents au suivi scolaire à la maison, l'implication dans les activités de l'école comme bénévole.

Au niveau de la communication avec l'école, notre recherche a documenté des difficultés de compréhension du langage entre les parents immigrants franco-africains et les enseignants. Il s'agirait en effet d'un problème de communication interculturelle, c'est-à-dire un problème de sens, et non pas de syntaxe.

Au niveau de la collaboration avec l'école pour participer, le plus gros handicap chez les parents immigrants franco-africains est l'utilisation d'un réseau d'information non fiable pour ce qui a trait aux attentes de l'école ainsi que des contraintes socio-économiques. Du côté de l'école, c'est la méconnaissance du fait migratoire et de la particularité des besoins et défis qui l'accompagnent. Ainsi, les enseignants restent dans leur bulle de la société dominante et normative et s'empêchent de faire un effort de rapprochement avec les familles immigrantes. En réponse, les parents immigrants franco-africains manifestent une méfiance envers l'école. Toutefois, tout ne serait pas mis sur le dos des enseignants : y-a-t-il des stratégies institutionnelles qui exigent cet effort particulier du parent? Les enseignants ne peuvent pas tout faire, dans l'école et dans l'intégration des parents. Comment s'assurer que les parents participent dans les activités auxquelles ils sont conviés?

Au niveau de l'accompagnement scolaire de l'enfant à la maison, les parents immigrants franco-africains mettent de l'avant la discipline autoritaire et l'aide aux devoirs, car dans leurs pays d'origine la mission de l'école se limite à l'instruction. De plus, ils éprouvent des difficultés avec le curriculum scolaire ontarien lors de l'aide aux devoirs.

Au niveau de l'implication à l'école comme bénévole, les parents immigrants franco-africains n'ont pas de prédisposition à s'impliquer étant donné que dans leurs pays d'origine il n'y avait pas d'attentes à ce que les parents s'impliquent. L'enfant était confié à l'école. Arrivés dans la société d'accueil dans laquelle les attentes de

l'école ontarienne sont différentes, il faut pour les parents immigrants franco-africains du temps pour l'acculturation et de l'information fiable.

VI. 2. RECOMMANDATIONS

En tenant compte des résultats de notre étude, il nous importe d'émettre quelques recommandations qui serviraient de pistes de solution à diverses contraintes issues de la différence culturelle dans les relations entre les parents immigrants franco-africains et l'école ontarienne. Rappelons que ces différences culturelles ne sont pas d'ordre sociologique, il ne s'agit pas de contraintes issues de différences expressives de la culture. Il s'agit bien de contraintes issues de différences d'ordre anthropologique, il s'agit de différences normatives de la culture, quant à l'organisation de la légitimité de l'institution, telle que nous avons expliqué ces différences au chapitre II.1.

VI. 2. 1 La communication avec l'école

Afin d'améliorer la communication entre les parents immigrants franco-africains issus d'une culture plus traditionnelle et les enseignants de l'école ontarienne issus d'une culture moderne, nous recommanderions l'approche interculturelle. En théorie, Cohen-Emerique (2011) mentionne que les interactions entre professionnels et usagers culturellement différents constituent une dynamique identitaire pouvant évoluer vers une menace tant à l'identité de l'utilisateur migrant qu'à celle du praticien.

Pour ce faire, l'auteure propose l'approche interculturelle en trois points :

Éviter toute démarche « classificatrice, simplificatrice et globalisante » qui, comme nous l'avons vu, constitue un obstacle à l'approche de la diversité; introduire de la souplesse, de la prudence, de la nuance dans le discours, en multipliant les perspectives et les points de vue et en aidant à se défaire de ses préjugés ou autres *a priori*, et à relativiser ses modèles et ses savoirs; reconnaître que tout acte, qu'il soit de nature cognitive, relationnelle, affective, pratique ou éducative, s'inscrit dans un réseau d'intersubjectivités » ce qui implique, dans la rencontre avec l'autre, de tenter d'appréhender ce qui se déroule « ici et maintenant » en ayant conscience que chacun l'inscrit dans son propre cadre de références culturelles, sociales et personnelles (Ibid., 13).

En ce qui a trait à notre recherche, les parents immigrants franco-africains, les enseignants et l'institution scolaire ont besoin d'un changement d'attitude afin d'arriver à un rapprochement mutuel. Dans cette ambition de changement, les organismes chargés de l'accueil des nouveaux arrivants se doivent de renseigner ces derniers aux attentes de la société d'accueil. L'institution scolaire a besoin de

s'assurer que le personnel enseignant reçoive une formation adéquate en compétences culturelles. Les programmes de médiation entre les familles immigrantes et les institutions scolaires (ex : le programmes des travailleurs en établissement dans les écoles) peuvent être mis à contribution pour faciliter ce rapprochement.

VI. 2. 2 La collaboration avec l'école

L'amélioration du réseau d'information auprès des parents immigrants franco-africains pourrait remédier à la méfiance réelle ou perçue envers l'école ontarienne. Pour ce faire, l'institution scolaire aura besoin de prendre les devants, prendre le taureau par les cornes sans faux fuyants et prendre toutes les mesures à sa disposition. Nous recommanderions l'organisation des séances d'information qui ciblent la clientèle immigrante. Ces séances qui peuvent prendre la forme d'activités de diversité culturelle permettraient la formation de liens sociaux pour bâtir la confiance mutuelle. Tout comme il en prend deux pour danser le Tango, ces initiatives nécessitent à la fois la volonté des dirigeants des écoles et la participation des parents immigrants franco-africains aux activités.

VI. 2. 3 L'accompagnement scolaire à la maison

Les parents immigrants franco-africains ont un grand travail d'apprentissage à faire pour comprendre que la mission de l'école de leur pays d'origine qui se limite à l'instruction est différente de celle de l'école ontarienne dont le rôle comprend à la fois de l'instruction et de la socialisation. Afin de mieux accompagner leurs enfants, les parents immigrants franco-africains ne doivent pas limiter leur implication à la discipline et l'aide aux devoirs, mais doivent également s'informer de l'état d'esprit de leurs enfants, de comment ils ont passé leurs journées à l'école et de les encourager. La double identité culturelle que développent les enfants, à savoir l'identité culturelle de leur parent à la maison et celle de la société d'accueil, constitue plus un atout qu'un handicap pour leur développement. Les parents ont besoin de comprendre que la socialisation assurée par l'école de leurs enfants ne constitue pas un affront ou une ingérence, mais plutôt un complément à la socialisation assurée par la famille. La participation des parents dans les activités organisées par l'école, comme les soirées curriculum, les rencontres pour les

bulletins, les portes ouvertes, etc., constituerait de meilleurs moments pour de mieux connaître la mission de l'école et ses attentes pour les parents.

VI. 2. 4 L'implication comme bénévole à l'école

L'implication des parents franco-africains comme bénévoles dans les activités organisées par l'école sera un couronnement d'une bonne communication et d'une meilleure collaboration. Ce n'est qu'après un rapprochement de l'institution scolaire et des parents, la compréhension mutuelle et le partage des intérêts que naîtra la volonté à s'impliquer. L'école est appelée à ne pas tenir pour acquis que tous les parents des élèves connaissent le système scolaire de l'Ontario. Pour ces parents immigrants, une prise en compte de leur emploi de temps par l'école favoriserait un meilleur engagement.

Le conseil scolaire devrait s'impliquer dans les consultations communautaires pour la mise en place des services d'accueil des nouveaux arrivants, en mettant l'accent sur l'accueil des élèves et de leurs familles.

De part et d'autre nous recommandons le sens d'ouverture et de dépassement de ses propres schèmes de références pour travailler ensemble dans l'intérêt des élèves, des parents, de l'école et la société ontarienne en général

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce mémoire avait pour objectif de comprendre un phénomène social qui est l'influence des différences culturelles dans les relations entre les parents immigrants franco-africains et l'école ontarienne. Ce phénomène est consécutif à une immigration franco-ontarienne grandissante et plus diversifiée qui fait que nous assistons à une flambée d'enfants d'immigrants africains dans les écoles de langue française de l'Ontario. Le système éducatif ontarien et l'école ontarienne attendent des parents des partenaires dans l'éducation de leurs enfants.

Les résultats des entrevues que nous avons menées auprès de parents immigrants franco-africains ont révélé une série de contraintes qui teintent les relations qu'ils entretiennent avec l'école de leurs enfants.

En effet, les parents immigrants franco-africains viennent des pays de culture plus traditionnelle. La collaboration entre les parents et l'école n'existe pas, l'enfant est confié à l'école et le parent ne s'en mêle plus. Arrivés en Ontario, dans une société de culture moderne et où les attentes de l'école envers ces parents sont méconnues, les parents immigrants franco-africains ne sont pas prédisposés à la collaboration. Un climat de méfiance mutuel s'installe entre ces parents et les enseignants. Au lieu de participer aux réunions d'information organisées par l'école, certains parents immigrants franco-africains préfèrent s'informer auprès d'autres parents de même communautés culturelles qu'eux.

Dans la communication avec l'école, notre étude a documenté des difficultés vécues par les parents immigrants franco-africains à la compréhension du langage utilisé par les enseignants. Ces difficultés sont attribuables à la communication interculturelle, où les uns et les autres décodent le langage utilisé par « l'autre » avec leurs propres schèmes de référence.

Les difficultés dans l'accompagnement scolaire des enfants à la maison, résident dans le fait que les parents immigrants franco-africains puisent dans leur propre expérience et misent sur une discipline autoritaire et l'aide aux devoirs. En effet, la

mission de l'école dans leurs pays d'origine se limitant à l'instruction, les parents immigrants franco-africains minimisent l'importance du rôle de l'école dans la socialisation des enfants. Par conséquent, ils ne s'informent pas suffisamment sur comment leurs enfants passent leurs journées à l'école.

Au terme de notre recherche, nous avons obtenu la réponse à notre question de recherche et notre hypothèse de recherche est confortée. Ce travail nous a permis de comprendre l'influence des différences culturelles dans les relations entre les parents immigrants franco-africains issus d'une culture plus traditionnelle et l'école ontarienne issue d'une société de culture plus moderne. Sur base des trouvailles dans la discussion des résultats, nous avons émis quelques recommandations qui vont dans le sens d'améliorer les relations entre les parents immigrants franco-africains et l'école de leur enfant.

Cependant, nous n'avons pas la prétention d'avoir répondu à toutes les questions entourant ce vaste sujet. Ainsi, certaines questions ont été soulevées par notre étude et elles pourraient faire l'objet des études ultérieures dans divers domaines. Ces études pourraient, par exemple, apporter des réponses aux questions suivantes :

Comment améliorer les réseaux d'informations des nouveaux arrivants franco-africains aux attentes de la société d'accueil?

Quels sont les mécanismes à mettre sur pied pour inciter ou favoriser la participation des parents immigrants franco-africains dans l'école de leur enfant?

Dans le partenariat parents-écoles, quel est le rôle précis qui revient à chacun des acteurs : le rôle des enseignants, le rôle de la direction d'école, le rôle du conseil scolaire.

Comment est-ce que les organismes communautaires peuvent-ils contribuer au rapprochement entre l'école et les parents immigrants francophones?

ANNEXES

Annexe 1

Canevas d'entrevue

Titre de la recherche: Le choc culturel dans les relations parents-écoles au sein des familles immigrantes franco-africaines

Chercheur responsable : Sylvere Baransegeta

Directeurs :

- 1. François Boudreau, Ph., D**
- 2. Athanase Simbagoye, Ph., D**

Canevas d'entrevue

A : Information démographique

A1 : Quel est votre pays d'origine?

A1b) Avez-vous été élevé à la campagne ou à la ville? Décrivez brièvement votre milieu de jeunesse et le contexte familial.

A2 : Depuis combien de temps vivez-vous en Ontario?

A3 : Quel est votre niveau d'éducation

Primaire secondaire postsecondaire

A4 : Combien d'enfants avez-vous qui fréquentent l'école?

A5 : Comment vous sentez-vous dans le nouveau pays, en particulier au regard de la culture d'accueil et de ses attentes.

B : Communication avec l'école de son enfant

B1 : Lorsque l'école de votre enfant communique avec vous, par quel moyen êtes-vous contacté? Agenda Lettre Téléphone Courriel

B2 : Comment évaluez-vous la communication entre l'école de votre enfant et votre famille?

B3 : Quelles difficultés rencontrez-vous pour communiquer avec l'école de votre enfant?

B4 : Avez-vous des souvenirs de communication entre l'école de votre enfance et vos parents? Vos parents ont-ils déjà rencontré vos enseignants? De manière régulière? Après les bulletins?

C : Collaboration avec l'école de son enfant

C1 : Comment évaluez-vous la collaboration entre l'école de votre enfant et vous?

C2 : Participez-vous dans les événements organisés par l'école de votre enfant? Comme les soirées curriculum; les soirées des bulletins; les portes ouvertes; etc.

C3 : Que pensez-vous de la manière de faire de l'école en matière de collaboration? Pensez-vous que la stratégie de l'école soit bonne? Ou très exigeante? Y aurait-il d'autres manières de mieux faire?

C4 : Avez-vous des souvenirs d'enfance de corvées collectives pour l'école, de support de parents pour la nourriture, pour des visites, pour venir raconter des histoires aux enfants, etc.?

D : Implication du parent à la maison dans l'accompagnement scolaire de son enfant

Implication dans l'accompagnement scolaire de l'enfant signifierait entre autres l'encourager; lui demander comment se passent ses journées à l'école; l'aide aux devoirs; la discipline; etc.

D1 : Selon vous, sous quelles formes ou manifestations devrait prendre le rôle idéal du parent dans l'accompagnement de l'éducation de son enfant

D2 : Est-ce qu'il y a des commentaires faits par l'enseignante de votre enfant en rapport avec le suivi scolaire à la maison? Lesquels?

D3 : Quels souvenirs avez-vous de votre pays d'origine en rapport avec l'accompagnement scolaire des enfants par les parents à la maison?

E : L'implication du parent à l'école de son enfant

L'implication à l'école de son enfant signifierait entre autres participer dans les rencontres organisées par l'enseignante; lors des journées portes ouvertes; rencontres des parents; participer comme bénévole dans différentes activités organisées par l'école comme les sorties pédagogiques et autres activités parascolaires; etc.

E1 : Êtes-vous surpris d'être sollicitée à vous impliquer à l'école de votre enfant?

E2 : Comment évaluez-vous les demandes de participation aux rencontres et évènements de l'école?

E3 : Dans quelle mesure ces attentes et demandes de l'école sont-elles différentes de votre propre expérience au pays d'origine?

E4 : Comment qualifiez-vous les relations entre vous et l'école en général?

Annexe 2

Formulaire d'information et de consentement

Titre du projet : Le choc culturel dans les relations parents-école au sein des familles immigrantes franco-africaines.

Formulaire d'information et de consentement

1. IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet: SYLVÈRE BARANSEGETA

Programme d'enseignement : Maîtrise en service social (MSS), Université Laurentienne

Adresse courriel : sbaransegeta@laurentienne.ca

Téléphone : 289 684 8004

2. BUT GÉNÉRAL ET DIRECTION DU PROJET

Vous êtes invité(e) à participer à ce projet qui vise à comprendre la relation parent-école au sein des familles immigrantes franco-africaines. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de François Boudreau, Ph. D., professeur à l'École de service social de l'Université Laurentienne. Il peut être joint au 705 675 1151 poste (5047) ou par courriel à fboudreau@laurentienne.ca, et de Athanase Simbagoye, Ph. D., professeur à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne. Il peut être joint au 705 675 1151 poste (5021) ou par courriel à asimbagoye@laurentienne.ca.

Avant de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre le but de ce projet de recherche, ses procédures, les avantages, les risques et les inconvénients possibles. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

3. DÉROULEMENT ET TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation à cette recherche consiste à répondre à des questions qui vous seront posées dans le cadre d'une entrevue individuelle, d'une durée d'environ une heure, et qui porteront sur les éléments suivants:

- l'influence de votre culture dans la collaboration avec l'école de votre enfant
- l'influence de votre culture dans la communication avec l'école de votre enfant
- l'influence de votre culture dans votre implication auprès de l'école de votre enfant

- l'influence de votre culture dans votre perception des relations que vous avez le personnel de l'école de votre enfant.

Cette entrevue sera enregistrée par le chercheur.

4. AVANTAGES, RISQUES OU INCONVÉNIENTS POSSIBLES LIÉS À VOTRE PARTICIPATION

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de contribuer à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des relations entre les parents immigrants franco-africains et l'école. Nous n'anticipons aucun risque important associé à votre participation à cette recherche. Cependant, au cas où certaines questions vous dérangent, vous demeurez libre de ne pas y répondre.

5. PARTICIPATION VOLONTAIRE, DROIT DE RETRAIT ET RESSOURCES PSYCHOLOGIQUES

Notre méthode de recrutement des participants est la boule de neige appelée aussi bouche à l'oreille et c'est ainsi que votre nom a été suggéré. Votre participation à ce projet est volontaire et est offerte gratuitement sans aucune forme de compensation. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Si jamais vous décidez de ne pas répondre à une question, ou si vous décidez de mettre un terme à l'entrevue, le chercheur acceptera votre décision sans poser de question. Le refus de répondre ou le retrait du processus n'entraînera aucune conséquence pour vous ou pour votre enfant à l'école. Au cas où pendant l'entrevue ou après l'entrevue vous sentez le besoin d'un soutien psychologique, vous pouvez contacter en tout temps les personnes suivantes :

Florence Ngenzebuhoro, MSS, T.S.I : Téléphone 905 975 1089

Charlotte Muhorakeye, MSS, T.S.I : Téléphone 289 442 4790

6. ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

En recherche, les chercheurs sont tenus d'assurer la confidentialité aux participants. À cet égard, voici les mesures qui seront appliquées dans le cadre de la présente recherche :

- votre nom et tous ceux cités durant l'entrevue seront remplacés par un code;
- seul le chercheur aura accès à la liste contenant les noms et les codes, elle-même conservée dans un endroit sécuritaire, séparément du matériel de la recherche, des données et des formulaires de consentement;
- tout le matériel de la recherche, incluant les formulaires de consentement et les enregistrements, sera conservé dans une armoire verrouillée au domicile privé, dont nous serons le seul détenteur de la clé.
- les données en format numérique seront, pour leur part, conservées dans des fichiers cryptées dans l'ordinateur personnel du chercheur et dont l'accès sera protégé par l'utilisation d'un mot de passe et auquel seul le

chercheur aura accès, ainsi qu'une clef USB. Le tout sera maintenu sous verrous au domicile privé.

Lors de la diffusion des résultats :

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport;
- les résultats de la recherche pourraient être publiés dans des revues scientifiques et, si tel est le cas, aucun participant ne pourra y être identifié ou reconnu;

Après la fin de la recherche :

- Les données seront maintenues sous verrous au domicile privé et détruites après le délai de deux ans. Nous allons effacer les données de notre ordinateur portable et de la clef USB. Les données transcrites verbatim seront détruites par déchiquetage aussitôt le mémoire déposé.

7. QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable du projet, Sylvère Baransegeta, au numéro 289-684-8004 pour toutes questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec les directeurs de recherche (Boudreau et Simbagoye) des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche. Leurs coordonnées sont incluses dans ce document.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de l'Université Laurentienne. Pour toute question ne pouvant être adressée au responsable de la recherche ou aux directeurs de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉR), Robin Graig, au numéro 705 675 1151 poste 3213, ou 1-800-461-4030 ou par courriel à ethique@laurentienne.ca

8. REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

Un résumé (rapport sommatif) des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet si vous le désirez. Pour en faire une demande, veuillez cocher la case réservée à cette fin, puis fournir votre numéro de téléphone pour que nous puissions vous contacter

- ☐ Je désire avoir un résumé des résultats à la fin du projet.
Mon numéro de téléphone est :

Annexe 3

**CERTIFICAT D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE POUR LA CONDUITE
D'UN PROTOCOLE IMPLIQUANT LA PRÉSENCE DE SUJETS HUMAINS**

Comité éthique de la Recherche de l'Université Laurentienne

Le présent certificat confirme que le projet identifié ci-dessous a obtenu une approbation déontologique du Comité déontologique de l'Université Laurentienne (CÉRUL). La date de votre approbation déontologique, la date de votre prochain rapport, les dates de renouvellement(s) et modifications (si s'appliquent) ainsi que toute condition particulière sont indiquées dans le tableau qui suit.

TYPE D'APPROBATION / Nouvelle X / Modifications au projet / Demande de prolongation	
Nom(s) du ou des chercheur(s)/collaborateur(s) École/ Département	Sylvère Baransegeta, Maitrise en service social (MSS)
Titre de la soumission	Le choc culturel dans les relations parents-école au sein des familles immigrantes franco-africaines
Numéro de référence	2015-04-08
Date de l'approbation originale	14 Avril 2015
Date de l'approbation de l'extension ou des modifications (si s'applique)	
Date du prochain rapport	Avril, 2016
Condition(s) placée(s) sur le projet	

Un rapport annuel ou final est requis (date indiquée comme étant celle de la fin du projet sur votre demande). Tout projet doit faire l'objet au moins l'objet d'un rapport annuel soumis au CÉRUL. Si votre projet devait se poursuivre au-delà de la durée de l'approbation déontologique, vous devrez soumettre une demande d'extension auprès du CÉRUL en remplissant le formulaire de [suivi annuel](#). Comme il est indiqué sur le formulaire d'approbation déontologique, il faudra soumettre au Comité toute modification ayant trait aux questions ou aux procédures. Si vous souhaitez modifier le contenu de votre protocole déontologique, vous devrez utiliser le formulaire du [suivi annuel](#). Le CÉRUL vous souhaite de francs succès dans vos entreprises de recherche en vous rappelant de respecter en tout temps les politiques de l'ÉPTC.



Rosanna Langer, Présidente
Comité Éthique de la Recherche

Annexe 4

Le verbatim des entrevues

Informateur 1

A : Information démographique

A1 : Quel est votre pays d'origine? R/ Burundi

A1b) Avez-vous été élevé à la campagne ou à la ville? Décrivez brièvement votre milieu de jeunesse et le contexte familial.

R/ J'ai été élevé en ville, dans la capitale, dans une famille avec les deux parents, des sœurs et des frères, une famille équilibrée

A2 : Depuis combien de temps vivez-vous en Ontario? R/ Depuis déc. 2009

A3 : Quel est votre niveau d'éducation? R/ Universitaire

Primaire secondaire postsecondaire

A4 : Combien d'enfants avez-vous qui fréquentent l'école? R/ Une fille de 8 ans.

A5 : Comment vous sentez-vous dans le nouveau pays, en particulier au regard de la culture d'accueil et de ses attentes.

R/ Les deux cultures sont très différentes, je viens d'une culture très sociale, mais ici on est dans une culture que je pourrais qualifier de capitalisme sauvage, il n'y a pas du social qui est mis en avant, si je donne un exemple, si tu as un problème d'argent, tu n'iras pas solliciter un ami pour demander de l'argent, la seule institution que tu pourras solliciter c'est la banque, alors que dans mon pays d'origine si tu as un problème d'argent c'est pas à la banque que tu iras en premier lieu, tu vas solliciter d'abord un membre de la famille ou un ami que tu vas rembourser à un moment donné et sans intérêt. C'est un exemple parmi d'autres. Ici c'est chacun pour soi, c'est un individualisme sauvage, chez nous il y a la solidarité. C'est cela que j'ai appelé du capitalisme sauvage. C'est la même chose quand tu es malade, chez nous c'est le voisin qui t'amènera à l'hôpital. Ici c'est l'ambulance que tu appelles. C'est ça que je voulais dire, chez nous c'est le social, c'est les personnes. Ici c'est les institutions.

B : Communication avec l'école de son enfant

B1 : Lorsque l'école de votre enfant communique avec vous, par quel moyen êtes-vous contacté? Agenda Lettre Téléphone Courriel

R/ Les communications se font habituellement par courriel. En cas d'urgence, ils ont nos numéros de téléphones, ils passent un coup de fil. Je n'ai jamais eu de communication par lettre, c'est toujours par courriel ou téléphone.

B2 : Comment évaluez-vous la communication entre l'école de votre enfant et votre famille?

R/ Les moyens de communication nous conviennent, on est dans un pays où les courriels sont mis en avant, on est vraiment habitué et j'apprécie beaucoup parce qu'il n'y a aucune initiative prise par l'école qui n'est pas communiquée. J'apprécie énormément la communication mise en avant par l'école.

B3 : Quelles difficultés rencontrez-vous pour communiquer avec l'école de votre enfant?

R/ Il n'y a pas vraiment de difficultés, quand il y a une chose à communiquer, nous envoyons un courriel et ça ne passe pas deux jours sans que l'on est une réponse. En cas d'urgence, nous passons un coup de fil, nous pouvons laisser un message et après ils communiquent avec nous.

B4 : Avez-vous des souvenirs de communication entre l'école de votre enfance et vos parents? Vos parents ont-ils déjà rencontré vos enseignants? De manière régulière? Après les bulletins?

R/ Non, je n'ai pas de souvenir : D'abord au Burundi, il n'y avait pas ces histoires de courriel. Quand un enseignant voulait communiquer avec le parent, il te donnait un papier et te disait de donner ce message au parent. Cela arrivait quand il y avait quelque chose qui ne va pas. Le ne parent n'était pas sollicité par exemple pour le consulter pour la mise en place d'un nouveau programme. À la fin de l'année, les parents étaient invités pour aller à la remise de bulletins. Certains parents y participaient. Certains parents pouvaient aussi aller à la fin de chaque trimestre, car il y avait la remise du bulletin partiel. Pour les enfants difficiles, les parents étaient souvent à l'école pour donner les châtiments. Des fois, les parents répondaient aux convocations du directeur, pour les enfants plus difficiles.

C : Collaboration avec l'école de son enfant

C1 : Comment évaluez-vous la collaboration entre l'école de votre enfant et vous?

R/ En général la collaboration se passe bien entre l'école et moi, je suis toujours tenu au courant de ce qui se passe. Même si on met en place un nouveau programme, on nous envoie des informations. Si nous avons des questions à poser, on les pose et nous avons toujours des réponses.

C2 : Participez-vous dans les événements organisés par l'école de votre enfant? Comme les soirées curriculum; les soirées des bulletins; les portes ouvertes; etc.

R/ Oui, je participe activement. S'il y a des activités comme les portes ouvertes je suis toujours là. S'il y a une fête, comme dernièrement il y a eu une fête, je l'ai accompagnée pour qu'elle remarque que je la soutiens. Je suis toujours là quand il y a une activité organisée à l'école.

C3 : Que pensez-vous de la manière de faire de l'école en matière de collaboration? Pensez-vous que la stratégie de l'école soit bonne? Ou très exigeante? Y aurait-il d'autres manières de mieux faire?

R/ Oui, c'est une bonne façon de faire. C'est bien de faire participer les parents, car ils vont savoir ce qui se passe à l'école. D'une façon générale, cela permet aux parents de s'impliquer davantage dans l'école des enfants.

C4 : Avez-vous des souvenirs d'enfance de corvées collectives pour l'école, de support de parents pour la nourriture, pour des visites, pour venir raconter des histoires aux enfants, etc.?

R/ Avec un rire....Je ne me rappelle pas avoir vu un parent qui est venu pour raconter des histoires ou pour une aide quelconque pour l'école. Mais pour donner des châtiments aux élèves difficiles, ça oui.

D : Implication du parent à la maison dans l'accompagnement scolaire de son enfant
Implication dans l'accompagnement scolaire de l'enfant signifierait entre autres l'encourager; lui demander comment se passent ses journées à l'école; l'aide aux devoirs; la discipline; etc.

D1 : Selon vous, sous quelles formes ou manifestations devrait prendre le rôle idéal du parent dans l'accompagnement de l'éducation de son enfant

R/ A la maison, c'est de faire un suivi, savoir ce que l'enfant a fait à l'école pendant la journée, si l'enfant a compris et s'il n'a pas compris lui donner des compléments. La plupart de fois il y a des devoirs, c'est avec les devoirs que parents voit si l'enfant a compris ou n'a pas compris. Les devoirs sont la façon de suivre l'enfant qui est plus sûre

D2 : Est-ce qu'il y a des commentaires faits par l'enseignante de votre enfant en rapport avec le suivi scolaire à la maison? Lesquels?

R/ L'enseignant revoit les devoirs puis fait la correction. Après l'enseignante signe et marque la note A ou B, puis après la remise du bulletin je peux aller rencontrer l'enseignante et revoir avec elle les points sur lesquels les améliorations ont besoin d'être faits. D3 : Quels souvenirs avez-vous de votre pays d'origine en rapport avec l'accompagnement scolaire des enfants par les parents à la maison?

R/ Avec un rire.....jamais demander comment les enfants ont passé la journée. Pour l'aide aux devoirs, moi j'avais des grands frères et mes parents disaient que si j'ai des problèmes je vais aller voir mes grands frères. Les grands frères et grandes sœurs savent qu'ils doivent aider le plus petit aux devoirs. Ils ont une sorte de responsabilité morale.

E : L'implication du parent à l'école de son enfant
L'implication à l'école de son enfant signifierait entre autres participer dans les rencontres organisées par l'enseignante; lors des journées portes ouvertes; rencontre

des parents; participer comme bénévole dans différentes activités organisées par l'école comme les sorties pédagogiques et autres activités parascolaires; etc.

E1 : Êtes-vous surpris d'être sollicitée à vous impliquer à l'école de votre enfant?

R/ Non je ne suis pas surpris, avec un peu de recul je comprends, après le temps que je viens de passer ici je comprends qu'il n'y a aucune institution qui se suffit il y a toujours des personnes (bénévole qui aident), je comprends que l'école n'a pas assez de personnel pour tout organiser, ils invitent les parents en premier pour venir aider, donc je ne suis pas très surpris. En plus c'est une façon de permettre le parent d'être plus proche de son enfant et de l'école.

E2 : Comment évaluez-vous les demandes de participation aux rencontres et événements de l'école?

R/ Moi j'apprécie ça, car si tu es en contact régulier avec l'école, tu n'auras pas l'occasion de te plaindre et dire qu'ils ont infligé un châtiment à mon enfant ou qu'ils ont introduit un programme que tu n'aimes pas. Moi j'apprécie, car si tu ne participes pas aux événements, il y a beaucoup de choses qui se passent à l'école que tu ne sauras jamais.

E3 : Dans quelle mesure ces attentes et demandes de l'école sont-elles différentes de votre propre expérience au pays d'origine?

R/ Comme je disais avant, dans mon pays d'origine c'est tout à fait différent. S'il y a de nouvelles mesures ou nouveaux programmes qui vont être mis en place, les parents ne sont pas sollicités, ils sont informés. Certaines activités sont connues par le comité des parents. Mais pas des programmes d'apprentissages.

E4 : Comment qualifiez-vous les relations entre vous et l'école en général?

R/ De façon générale c'est bien. Mais ça dépend de l'enseignant, il y a des enseignants qui font beaucoup plus de bonnes relations que d'autres. J'ai déjà remarqué qu'il y a des enseignants qui n'aiment pas que nous exprimions notre opinion sur la façon dont les devoirs sont donnés par exemple. C'est comme si c'est vraiment leur domaine.

Informateur 2

A : Information démographique

A1 : Quel est votre pays d'origine? R/ Le Burundi

A1b) Avez-vous été élevé à la campagne ou à la ville? Décrivez brièvement votre milieu de jeunesse et le contexte familial.

R/ J'ai été élevé à la campagne, dans ma famille nous étions au nombre de sept; dont deux, moi et ma sœur avons pu percevoir dans l'école. Les autres cinq n'ont pas pu étudier.

A2 : Depuis combien de temps vivez-vous en Ontario? R/ deux ans

A3 : Quel est votre niveau d'éducation

Primaire secondaire postsecondaire

R/ Universitaire

A4 : Combien d'enfants avez-vous qui fréquentent l'école? R/ Deux enfants

A5 : Comment vous sentez-vous dans le nouveau pays, en particulier au regard de la culture d'accueil et de ses attentes.

R/ La culture de l'Ontario est une belle culture que nous voyons sur beaucoup de facettes : au niveau de l'enseignement, il y a cette relation entre l'enseignant et l'enseigné que je trouve que c'est l'un de pilier de réussite. Par exemple, chez nous (dans ma culture d'origine), il est strictement interdit d'appeler un enseignant par son nom, donc il y a une distance entre l'enseignant et l'enseigné. Mais ici, mon enfant de 8 ans appelle son enseignante pas son nom, c'est vraiment un bon facteur de réussite. L'enfant est à l'aise quand il communique avec son enseignant. Il n'y a pas de distance. Chez nous, il y a une peur de l'élève envers son enseignant, et quand l'enfant a des difficultés d'apprentissage et s'il veut s'adresser à son enseignant, il a peur de les exprimer. L'autre différence est dans la communication entre les parents et les enseignants.

B : Communication avec l'école de son enfant

B1 : Lorsque l'école de votre enfant communique avec vous, par quel moyen êtes-vous contacté? Agenda Lettre Téléphone Courriel

R/ Justement c'est une autre différence entre la culture d'ici et celle de chez nous. Dans mon pays il n'y a pas de communication entre les enseignants les parents. Ici je trouve que la communication entre les parents et les enseignants sont comme le cordon ombilical pour le système d'accompagnement de l'élève. Je trouve que la responsabilité est partagée entre les parents et l'enseignant et la communication devient le lien, le cordon ombilical. Alors la communication se fait souvent et continuellement par un carnet de correspondance (l'agenda), dans lequel l'enseignant marque les observations de l'enfant. Grâce à cette communication, le parent est au courant des progrès et de difficultés de son enfant. La communication se fait aussi par téléphone en cas de difficultés (urgences), exemple quand l'enfant tombe malade, et que le parent doit aller l'évacuer. La communication se fait aussi par e-mail (courriel) pour des annonces d'activités ou événements organisés par l'école.

B2 : Comment évaluez-vous la communication entre l'école de votre enfant et votre famille?

R/ C'est une bonne chose parce que la communication permet aux parents de suivre ce qui se passe à l'école. C'est différent de ce qui se passe chez nous, d'abord parce que disons dans la campagne les parents ne savent pas écrire ou lire, donc la communication quotidienne par le carnet de correspondance n'est pas possible. L'éducation qui est faite à la fois par l'école d'une part et le parent d'autre part, entre les deux il y a cette communication. Ici le parent est un vrai partenaire dans l'éducation de l'enfant, ce qui n'existe pas chez nous.

B3 : Quelles difficultés rencontrez-vous pour communiquer avec l'école de votre enfant?

R/ Personnellement je trouve que la communication est facile d'autant plus que je dispose de l'internet et de l'ordinateur à la maison et puis je vérifie l'agenda chaque soir.

B4 : Avez-vous des souvenirs de communication entre l'école de votre enfance et vos parents? Vos parents ont-ils déjà rencontré vos enseignants? De manière régulière? Après les bulletins?

R/ Non, durant la période où j'étais à l'école, il n'y avait pas du tout de communication. Non seulement que les enseignants ne sentaient pas l'intérêt de communiquer, mais aussi les parents ne pouvaient pas lire les communications. À la fin de l'année, les élèves rentraient avec le bulletin, les parents posaient la question si tu as réussi ce qui veut dire que tu vas avancer de classe ou si tu as échoué avec possibilité reprendre le même niveau (redoubler). La seule occasion que l'enseignant pouvait communiquer avec le parent c'était quand l'élève avait fait des bêtises et que le parent est convoqué pour se présenter à l'école pour corriger et redresser son enfant.

C : Collaboration avec l'école de son enfant

C1 : Comment évaluez-vous la collaboration entre l'école de votre enfant et vous?

R/ C'est une question importante. Quand il y a un évènement qui se prépare à l'école, il y a un courriel qui est envoyé aux parents pour les informer et les inviter. Ceci est important, car ça permet au parent de non seulement participer au développement intellectuel de son enfant, mais aussi d'apprendre sur le fonctionnement de l'école. Les parents en général et les parents immigrants en particulier ont besoin de comprendre le fonctionnement du système éducatif et de l'école. Malheureusement, il y a beaucoup d'évènements organisés par l'école auxquels nous ne participons pas, non pas par manque de volonté, mais plutôt parce que c'est nouveau pour nous et nous n'y comprenons pas l'importance.

Une fois je suis allé à la fête de l'école, et dans mon imaginaire, je pensais que dans la fête de l'école c'est quelque chose de grandiose et je suis parti en costume, vous allez peut-être rigoler, car j'étais le seul habillé comme ça. Je pensais qu'il y avait une place aménagée pour les parents, je pensais qu'il y avait un discours développée par la direction de l'école, je pensais avoir une grosse mobilisation des parents. Arrivé sur place, j'ai vu que tout était focalisé sur l'activité des élèves. Ça c'était nouveau pour moi, dans mon pays, quand il y avait une fête de l'école, il y avait des

discours, de la danse des enfants pour les parents. Mes attentes étaient nous parler du système éducatif, comment l'école fonctionne, son historique, ses accomplissements et ses projets de demain. Je peux dire que mes attentes n'ont pas été rencontrées.

C2 : Participez-vous dans les événements organisés par l'école de votre enfant? Comme les soirées curriculum; les soirées des bulletins; les portes ouvertes; etc.

R/ Je trouve intéressant le fait d'inviter les parents à participer dans les événements. Mais je trouve je ne tire pas profits parce que je trouve qu'il n'y a pas d'information spécifique comme parent immigrant. J'aimerais que toute personne qui soit dans ces événements puis y tirer son propre profit. Si je dois continuer à participer sans recevoir d'information, il n'y aura plus de raison.

C3 : Que pensez-vous de la manière de faire de l'école en matière de collaboration? Pensez-vous que la stratégie de l'école soit bonne? Ou très exigeante? Y aurait-il d'autres manières de mieux faire?

R/ Je trouve intéressant le fait d'inviter les parents à participer dans les événements. Mais je trouve je ne tire pas profits parce que je trouve qu'il n'y a pas d'information spécifique comme parent immigrant. J'aimerais que toute personne qui soit dans ces événements puis y tirer son propre profit. Si je dois continuer à participer sans recevoir d'information, il n'y aura plus de raison.

C4 : Avez-vous des souvenirs d'enfance de corvées collectives pour l'école, de support de parents pour la nourriture, pour des visites, pour venir raconter des histoires aux enfants, etc.?

R/ Lors de la remise de bulletins à la fin de l'année, les parents étaient invités pour accompagner son enfant. Mais jamais au courant de l'année. C'est comme une personne qui vient assister à la récolte quand on n'a pas participé à la semence.

D : Implication du parent à la maison dans l'accompagnement scolaire de son enfant
Implication dans l'accompagnement scolaire de l'enfant signifierait entre autres l'encourager; lui demander comment se passent ses journées à l'école; l'aide aux devoirs; la discipline; etc.

D1 : Selon vous, sous quelles formes ou manifestations devrait prendre le rôle idéal du parent dans l'accompagnement de l'éducation de son enfant

R/ Comme je l'ai dit, un enfant doit bénéficier de l'encadrement des deux côtés, école et à la maison. Il doit y avoir cette collaboration à travers l'aide aux devoirs. Cet encadrement au niveau intellectuel doit être complété par l'encadrement au plan comportemental et la discipline. Le parent doit agir aussi sur ce plan comportemental parce qu'il a des implications sur l'apprentissage.

D2 : Est-ce qu'il y a des commentaires faits par l'enseignante de votre enfant en rapport avec le suivi scolaire à la maison? Lesquels?

R/ Des fois quand il s'agit d'aider l'enfant avec les devoirs, il peut y avoir un problème de compréhension du devoir ou de la pédagogie en rapport avec le devoir. Alors, on peut aider l'enfant dans notre façon, qui n'est pas nécessairement la façon de faire de l'enseignant. Dans ce cas, l'enfant croit plutôt en son enseignant. Quand l'enseignant vérifie les devoirs, il rétorque que le devoir n'a pas été bien fait. La question est de savoir à qui la faute : au parent qui ne connaît pas les façons de faire de l'enseignante ou de l'enseignant qui n'a pas expliqué sa façon de faire aux parents. Alors, dans le cadre de la collaboration, je pense qu'il y aurait moyen de programmer des rencontres afin de discuter les façons d'aider aux devoirs (service de tutorat pour les parents). L'enseignant est la mieux placé pour connaître toutes les difficultés de l'enfant de temps plus qu'il passe plus de temps avec l'enfant. Il ne devrait donc pas attendre que ce soit le parent qui demande un rendez-vous, mais plutôt qu'il prenne l'initiative d'inviter le parent. Il faut vraiment de rencontres face à face entre l'enseignant et le parent pour échanger sur l'accompagnement de l'enfant.

D3 : Quels souvenirs avez-vous de votre pays d'origine en rapport avec l'accompagnement scolaire des enfants par les parents à la maison?

R/ Avec un rire... non, il n'y avait pas d'accompagnement de la part de mes parents. D'abord mes parents ne savaient pas lire ou écrire. Je dois dire que le faire de parvenir là on est représenté une chance énorme si je regarde les conditions d'étude.

E : L'implication du parent à l'école de son enfant

L'implication à l'école de son enfant signifierait entre autres participer dans les rencontres organisées par l'enseignante; lors des journées portes ouvertes; rencontres des parents; participer comme bénévole dans différentes activités organisées par l'école comme les sorties pédagogiques et autres activités parascolaires; etc.

E1 : Êtes-vous surpris d'être sollicitée à vous impliquer à l'école de votre enfant?

R/ On est surpris d'une part parce que ce sont des choses auxquelles on n'est pas habitué. Quand on se présente pas pour aider dans telle ou telle chose, ce n'est pas parce qu'on ne veut pas, c'est parce qu'on ne sait pas. On est nouveau, on ne connaît pas le système et on se voit appelé à côté d'autres mondes qui sont de cette culture et qui peut-être sont habitués à le faire. Nous nous sentons inconfortables dans la mesure de paraître comme des ignorants en face d'autres parents qui sont à l'aise dans ce qu'ils font. Ce sont des choses que l'on n'a jamais fait auparavant. Si on nous appelait avant pour nous expliquer les tâches et déterminer des choses dans lesquels chaque personne est bonne, ça marcherait. Nous ne sentons pas la volonté de la direction d'impliquer les parents immigrants en les identifiant, en les interpellant, rendant même certaines rencontres obligatoires. Sinon c'est comme si les parents ont le choix de participer ou pas. Il faut trouver un moyen d'inciter les parents immigrants à venir dans ces rencontres. Les parents immigrants n'ont pas compris que l'implication est bénéfique pour leurs enfants.

E2 : Comment évaluez-vous les demandes de participation aux rencontres et événements de l'école?

R/ Sur le plan qualitatif, je dirais qu'il y a quoi améliorer. Par exemple, il des invitations que j'ai reçues de l'école, je ne suis allé alors que j'étais ici (disponible). C'est que je n'ai pas eu assez d'information sur le bienfondé, de ce que l'école attend de moi. Il faut d'abord organiser des rencontres pour immigrants afin de leur expliquer les attentes de l'école envers les parents, car c'est un nouveau système pour nous.

Sur le plan quantitatif, c'est beaucoup de réunion et événements qui sont organisés. L'école devrait faire une rétrospection et se poser des questions comme : pourquoi les gens ne participent pas, quel est le taux de participation; pourquoi c'est les mêmes qui participent?

E3 : Dans quelle mesure ces attentes et demandes de l'école sont-elles différentes de votre propre expérience au pays d'origine?

R/ Ici je vois que l'école s'attend à ce que le parent s'implique activement dans la vie de l'école. En revanche, le parent attend beaucoup de l'école, car il s'attend à ce que son enfant ait une bonne éducation. En fait $\frac{3}{4}$ des immigrants sont des personnes qualifiées et éduquées, ils misent beaucoup sur l'éducation de leurs enfants, s'ils ont choisi de venir dans un pays développé, c'était en grande partie pour que les enfants puissent bénéficier d'une bonne éducation. La réussite scolaire ne peut être qu'une combinaison de l'apport du parent et de l'apport de l'école. Les parents immigrants qui viennent d'une culture où les parents ne sont pas impliqués dans la vie de l'école doivent redoubler d'efforts ici et s'impliquer parce que le système est ainsi fait. Pour une meilleure réussite de l'enfant, il faut l'implication impérative des parents. Quand les immigrants arrivent ici, il y a une rupture. Premièrement, de par leur origine, ils savent que l'éducation scolaire ce n'est pas leur affaire, c'est l'affaire de l'école. Même ceux qui sont intellectuels et avaient des moyens financiers, ils engageaient des services de tutorat par des professionnels en éducation. Alors, arrivé ici, non seulement qu'ils n'ont pas des moyens pour se payer ce service de tutorat, mais surtout leur implication est importante et impérative. C'est en fait cette phase d'incompréhension et de rupture qui risque de s'allonger dans le temps quand des deux côtés, du parent et de l'école, les efforts ne sont pas faits vite. Les parents doivent très vite comprendre que le système a changé et prendre l'identité du nouveau système. Cette adaptation et intégration dans le nouveau système demande ouverture et effort de la part du parent, mais aussi de la part de l'école pour mieux informer le parent immigrant.

E4 : Comment qualifiez-vous les relations entre vous et l'école en général?

R/ C'est vraiment une bonne relation, je trouve que j'ai une bonne communication avec l'enseignante de mon enfant, quand il faut demander une question relative aux devoirs je n'hésite pas et je reçois la réponse de la part de l'enseignante.

Informateur 3

A : Information démographique

A1 : Quel est votre pays d'origine? R/ RDC

A1b) Avez-vous été élevé à la campagne ou à la ville? Décrivez brièvement votre milieu de jeunesse et le contexte familial.

R/ En ville, une grande ville la capital Kinshasa. J'ai grandi dans une famille qui a des personnes bien élevées et bien éduquées, mes parents ont travaillé dans une grande compagnie, ce qui nous a permis d'étudier et quitter rapidement pour aller poursuivre notre éducation en Europe.

A2 : Depuis combien de temps vivez-vous en Ontario? R/ 9ans en Ontario, en tout 23 ans au Canada

A3 : Quel est votre niveau d'éducation

Primaire secondaire postsecondaire

R/ Universitaire, deux maitrises (science économique et MBA)

A4 : Combien d'enfants avez-vous qui fréquentent l'école? Un enfant au secondaire, d'autres sont déjà à l'université

A5 : Comment vous sentez-vous dans le nouveau pays, en particulier au regard de la culture d'accueil et de ses attentes.

R/ Dans ce pays je me sens à l'aise maintenant, il y a eu d'abord un problème de s'intégrer, puis dans le système éducatif ici les enfants sont très bien encadrés, on leur donne ce que j'appelle une béquille que l'on n'avait pas chez nous. Dans notre pays, l'éducation était basée sur le respect de l'autorité, c'est ça qui nous a donné la base. Ici c'est différent, moi-même je suis dans le domaine de l'enseignement, on essaye de donner quelque chose de consistant, mais ici on tient compte de l'âge et non seulement des connaissances. Si un enfant a 12 ans, peu importe qu'il ait de bonnes notes ou pas, c'est l'âge d'être en 6e année et il doit monter de classe.

B : Communication avec l'école de son enfant

B1 : Lorsque l'école de votre enfant communique avec vous, par quel moyen êtes-vous contacté? Agenda Lettre Téléphone Courriel

R/ Les quatre options sont utilisées. L'agenda est l'un des moyens de communication le plus important et le plus régulièrement utilisé. En cas d'urgence, la direction appelle à l'aide du téléphone. Pour nous garder au courant de ce qui se passe à l'école, on utilise le courriel.

B2 : Comment évaluez-vous la communication entre l'école de votre enfant et votre famille?

R/ La communication est fluide, jusqu'à date je n'ai pas de problème. Comme au secondaire on n'utilise plus l'agenda, on communique par téléphone ou par courriel. Il y a une différence entre le primaire et le secondaire : au primaire on privilégie l'agenda et la communication est plus abondante, c'est chaque jour. Au secondaire, s'il y a quelque chose à communiquer c'est le téléphone qui est utilisé, et si nous avons quelque chose à demander nous utilisons aussi le téléphone.

B3 : Quelles difficultés rencontrez-vous pour communiquer avec l'école de votre enfant?

R/ Moi personnellement je n'ai pas rencontré des difficultés de communiquer avec l'école de mon enfant. S'il y a une situation difficile je prends un téléphone j'appelle et je prends rendez-vous avec la personne concernée, que ce soit au niveau académique ou au niveau de discipline.

B4 : Avez-vous des souvenirs de communication entre l'école de votre enfance et vos parents? Vos parents ont-ils déjà rencontré vos enseignants? De manière régulière? Après les bulletins?

R/ Il y a une très grande différence entre ici et le Congo parce qu'au Congo les parents confient l'enfant à l'école, et les parents ne sont pas inclus dans la gestion de l'école. Ici au Canada, on voit que les parents sont très impliqués dans l'école, il y a même des parents bénévoles. Au Congo, l'école se chargeait à la fois de l'éducation académique, du respect et de la discipline et on avait moins de problèmes. Là-bas, il y avait une hiérarchie, l'autorité avait beaucoup de respect. Même la communication se passait à travers le respect, s'il n'y avait pas de respect, on devrait appeler à la maison. Je peux dire qu'il n'y avait pas de communication classique, mais c'était une sélection naturelle, c'est le meilleur qui évoluait, et ceux qui ne sont pas bons ne pouvaient pas avancer. Même au niveau des bourses d'étude à l'étranger, c'était aux meilleurs de les avoir. En ce moment, ceux qui avaient des difficultés d'apprentissage n'avaient pas de chance d'évoluer, c'est pour cela que je critique le système d'où je viens parce qu'ici tout le monde a une chance.

Chez nous, nous avons hérité du système colonial, les collons nous obligeaient que nous (les élèves) aptes à suivre l'enseignement, que nous soyons aptes à respecter, que nous soyons aptes à observer de la discipline. Alors quand le parent accompagner son enfant au début de l'année, il confiait l'enfant à l'école et c'était à l'école de gérer l'enfant dans tous ces domaines (académique et social). La réussite de l'élève dépendait uniquement de l'école et non pas du parent. Ainsi, l'école devrait mettre des mesures de disciplines contraignantes. Ici, les enseignants ont peur des parents, tout au plus ils donnent une fiche de réflexion à un enfant impossible. En fait au Congo et en Afrique en général, c'est comme si un enfant mis à l'école est mis sous tutelle de l'école. C'est pourquoi le respect et la discipline étaient à la base de l'éducation.

C : Collaboration avec l'école de son enfant

C1 : Comment évaluez-vous la collaboration entre l'école de votre enfant et vous?

R/ Ça c'est un problème. Je ne sais pas s'il faut en parler et cela dépend de quel enfant on parle : Il y a des enfants qui sont privilégiés dès le départ et d'autres moins privilégiés qui doivent travailler plus fort que d'autres pour se valoriser au niveau de l'école et au niveau de la classe. Dans la collaboration je constate que par rapport aux enfants d'immigrants qui ont une autre culture, l'école a des préjugés et des idées préconçues sur quelqu'un qui vient de l'étranger. On va lui dire qu'il parle français avec accent, mais quand le français n'est pas ma langue maternelle, je ne peux en parler qu'avec un accent de mes origines. En tant que parent, cela me met mal à l'aise, car je me sens être le reflet de mon enfant. Tous mes enfants sont nés ici, quand on leur demande quand est-ce qu'ils vont rentrer chez eux, ils sont confus car ils ne connaissent qu'ici, c'est ici chez eux.

C2 : Participez-vous dans les événements organisés par l'école de votre enfant? Comme les soirées curriculum; les soirées des bulletins; les portes ouvertes; etc.

R/ Avant de travailler dans les écoles j'ai fait beaucoup de bénévolat pour les écoles : levée de fonds, comité des écoles et encore maintenant. Racontez aux enfants de ma culture et d'autres cultures.

C3 : Que pensez-vous de la manière de faire de l'école en matière de collaboration? Pensez-vous que la stratégie de l'école soit bonne? Ou très exigeante? Y aurait-il d'autres manières de mieux faire?

R/ Je remarque des conflits de cultures dans la compréhension. Les enseignants ne comprennent pas les élèves immigrants et les parents.

C4 : Avez-vous des souvenirs d'enfance de corvées collectives pour l'école, de support de parents pour la nourriture, pour des visites, pour venir raconter des histoires aux enfants, etc.?

R/ Dans mon pays, il y a des activités communautaires appelées dans ma langue « Salongo » qui veut dire nettoyer les bordures des cours d'école, nettoyer l'école, mettre de la propreté de l'école. C'étaient des activités faites par élèves et parents. Pour la nourriture, pour les élèves qui restaient dans les internats, les habitants du village apportaient de la nourriture pour nourrir les enfants, ceci était fait à base volontaire, de par notre culture d'entraide. L'enfant du voisin c'est mon enfant. Si le voisin n'est pas là, je le nourris comme mon enfant. C'est l'entraide, quand le voisin n'en a pas assez, les autres voisins se sentent responsables. La personne riche payait les études pour les enfants des pauvres. C'est la solidarité. Mais regarde ici, un enfant qui amène sa nourriture c'est sa nourriture, il ne partage pas, je comprends qu'il ait des allergies, mais si un enfant n'en a pas, je pense qu'il faut lui partager.

D : Implication du parent à la maison dans l'accompagnement scolaire de son enfant

Implication dans l'accompagnement scolaire de l'enfant signifierait entre autres l'encourager; lui demander comment se passent ses journées à l'école; l'aide aux devoirs; la discipline; etc.

D1 : Selon vous, sous quelles formes ou manifestations devrait prendre le rôle idéal du parent dans l'accompagnement de l'éducation de son enfant

R/ Un parent doit être responsable, moi personnellement, la première chose que je fais quand mes enfants arrivent de l'école, je regarde dans leur agenda. Je dois voir ce que les enseignants ont écrit, je vérifie s'il y a des devoirs pour que je puisse l'accompagner, au besoin de recommencer toute la leçon jusqu'à ce que je voie que l'enfant a assimilé la matière.

D2 : Est-ce qu'il y a des commentaires faits par l'enseignante de votre enfant en rapport avec le suivi scolaire à la maison? Lesquels?

R/ Ce qui est fait à la maison est reflété au niveau de la classe, un enfant va être à l'aise dans les matières et les enseignants nous toujours remercier du suivi fait à la maison

D3 : Quels souvenirs avez-vous de votre pays d'origine en rapport avec l'accompagnement scolaire des enfants par les parents à la maison?

R/ Moi j'ai la chance de grandir dans une famille aisé qui suivait ce que nous faisions à l'école. Je suis issu d'une famille de 12 enfants et tout le monde a réussi sa vie parce que les parents se sont investis. Les parents payaient les services d'un tuteur qui venait nous faire réviser tout ce qu'on avait appris en classe.

E : L'implication du parent à l'école de son enfant

L'implication à l'école de son enfant signifierait entre autres participer dans les rencontres organisées par l'enseignante; lors des journées portes ouvertes; rencontres des parents; participer comme bénévole dans différentes activités organisées par l'école comme les sorties pédagogiques et autres activités parascolaires; etc.

E1 : Êtes-vous surpris d'être sollicitée à vous impliquer à l'école de votre enfant?

R/ Il s'agit d'un problème de culture. Chez nous on confiait l'enfant à l'école et c'était l'école qui décidait du reste. La sollicitation pour des sorties éducatives est quelque chose de difficile pour nous les immigrants. Nous venons d'un système où les choses qui n'ont jamais existé existent ici. Quand on parlait des activités parascolaires chez nous, c'était juste le football (soccer), mais ici, on m'invite d'accompagner les enfants à faire du patinage, mais je n'ai jamais patiné. Il me faudra apprendre d'abord à patiner et puis aller accompagner les enfants. Ce n'est pas un problème de refus, c'est un problème de culture. C'est la même chose si j'invitais une personne d'ici qui a toujours nagé dans la piscine de nager dans le fleuve Congo. Il ne pourra pas, c'est une question des habitudes culturelles.

E2 : Comment évaluez-vous les demandes de participation aux rencontres et événements de l'école?

R/ Les demandes sont pour répondre à des finalités bien définies, c'est à nous les immigrants de faire des efforts à nous intégrer pour pouvoir nous impliquer.

E3 : Dans quelle mesure ces attentes et demandes de l'école sont-elles différentes de votre propre expérience au pays d'origine?

R/ Je vais me répéter, ici les demandes sont nombreuses ici, chez nous c'était le rôle de l'école. Alors ici tout est nouveau pour un parent immigrant, ils ne sont pas habitués au système, alors il faut créer un cadre pour leur en parler lors des soirées éducatives, des soirées curriculum, leur dire l'existence du bénévolat et son utilité. Il faut aussi savoir que le revenu des immigrants ne leur permette pas de s'impliquer beaucoup, la priorité c'est avoir quoi amener à la table. Il y a aussi l'apport des services communautaires comme les travailleurs d'établissement dans les écoles qui fournissent des informations

E4 : Comment qualifiez-vous les relations entre vous et l'école en général?

R/ Personnellement, la relation avec l'école est bonne. C'est parce que nous avons mis du temps à en apprendre plus sur le système (il est enseignant). Pour les nouveaux arrivants c'est plus problématique, car il faut d'abord comprendre beaucoup de choses. Tout va de la disponibilité de l'information et de la capacité de l'immigrant à chercher cette information.

Informateur 4

A : Information démographique

A1 : Quel est votre pays d'origine? R/ Le Burundi

A1b) Avez-vous été élevé à la campagne ou à la ville? Décrivez brièvement votre milieu de jeunesse et le contexte familial.

R/ J'ai été élevé en même temps à la campagne et en ville. Les premières années de ma jeunesse, j'étais à la campagne jusqu'en la 9e année de l'école. A partir de la 10e année jusqu'à la fin de l'humanité (le secondaire) et l'université j'étais en ville, dans la capitale Bujumbura. Le milieu de ma jeunesse était un peu plaisant, mes parents sont éduqués, ma mère était enseignante, mon père aussi avant d'aller poursuivre les études de droit et devenir plus tard un juge. Au point de vue éducation, mes parents étaient exigeants, ils savaient l'importance d'être éduqué. Étant à la campagne, je ne comprenais pas pourquoi mes parents me poussaient d'aller à l'école d'autant plus que les jeunes de mon entourage étaient les enfants des paysans dont la vision à travers les générations se limitait au travail de la terre et qui n'incitaient pas leurs enfants à travailler fort.

A2 : Depuis combien de temps vivez-vous en Ontario?

R/ Depuis 2001, ce qui fait aujourd'hui 14 ans

A3 : Quel est votre niveau d'éducation

Primaire secondaire postsecondaire R/ Universitaire

A4 : Combien d'enfants avez-vous qui fréquentent l'école?

R/ Deux, un à l'élémentaire, une autre au secondaire

A5 : Comment vous sentez-vous dans le nouveau pays, en particulier au regard de la culture d'accueil et de ses attentes.

R/ Ici au Canada, je trouve qu'il y a une culture qui rapproche plus les enfants et leurs parents. Là où j'ai grandi, il y avait la part des parents, mais aussi il y avait la part des oncles, des tantes, même des domestiques. L'enfant était élevé par la communauté. Ici c'est les parents seuls qui doivent s'occuper des enfants continuellement. Dans mon pays, bien que mes parents me demandaient de travailler fort et de ramener de bonnes notes, ils ne m'ont jamais aidé avec les devoirs, c'était à moi de me débrouiller avec les enseignants. Ici les parents et les enseignants ont un rôle partagé. Pour moi au départ c'était un choc parce que ce n'était pas comme ça chez moi, mes parents n'ont jamais rien fait pour moi sauf pour me dire que je dois avoir de bonne note. La seule fois qu'il me demandait à propos de l'école c'était à la fin de l'année à la remise du bulletin et il fallait qu'ils sachent si je vais avancer de classe ou non. Ici c'est différent, d'abord à l'élémentaire, tu dois t'assurer que les devoirs sont faits et vérifier puis signer que c'est fait. Quand les enseignants envoient les papiers des tests (évaluations), tu dois signer que tu as vu les notes de ton enfants. Alors c'était vraiment un choc, car au moment où chez nous c'est l'école qui fait tout et les parents rien, ici c'est la complémentarité.

B : Communication avec l'école de son enfant

B1 : Lorsque l'école de votre enfant communique avec vous, par quel moyen êtes-vous contacté? Agenda Lettre Téléphone Courriel

R/ Au niveau élémentaire c'est plus par l'agenda d'une façon régulière. Quand il y a un événement, ils envoient des lettres. Quand il y a des absences, c'est par téléphone. Le courriel n'est pas fréquent au niveau élémentaire.

Au niveau du secondaire, tu communique avec l'école par courriel, tu communique avec les enseignants par courriel. Le téléphone c'est pour signaler des absences, et il n'y a pas usage d'agenda.

B2 : Comment évaluez-vous la communication entre l'école de votre enfant et votre famille?

R/ Personnellement je suis à l'aise d'autant plus que j'ai accès à l'internet, mais je ne sais pas pour ceux qui n'ont pas accès à l'internet comment ils font. En même temps, chaque semaine, nous avons des annonces pour les activités qui vont venir. S'il y a quoi que ce soit, je peux appeler et demander. Les enseignants mettent à la disposition des parents au niveau du primaire et des parents et des élèves au niveau du secondaire ainsi que le site web de l'école pour communiquer et suivre les activités de l'école. C'est vraiment une communication pour les parents qui savent utiliser la technologie.

B3 : Quelles difficultés rencontrez-vous pour communiquer avec l'école de votre enfant?

R/ Personnellement, je n'ai pas vraiment de difficultés.

B4 : Avez-vous des souvenirs de communication entre l'école de votre enfance et vos parents? Vos parents ont-ils déjà rencontré vos enseignants? De manière régulière? Après les bulletins?

R/ Si j'ai une bonne mémoire, la seule fois où il y a eu une communication par lettre à mes parents, je me rappelle j'étais en 4e année et j'avais commis une bêtise à l'école, mon enseignant a écrit une lettre pour me reporter à mon père, mon père a reçu la lettre, quand il l'a lu, il a pris un bâton et il m'a frappé. Autrement, si on ne fait pas de bêtise, il n'y avait pas de communication. Quand tu avais des devoirs et que tu ne les as pas faits, c'était l'enseignant de vérifier et de te punir. Les parents ne savaient pas ce qui se passe à l'école, je considère que c'est un miracle de pouvoir arriver là on est arrivé

C : Collaboration avec l'école de son enfant

C1 : Comment évaluez-vous la collaboration entre l'école de votre enfant et vous?

R/ Personnellement, je peux dire que je suis déjà familier avec le système de l'enseignement. C'est plus facile de communiquer avec les enseignants et ils te répondent rapidement. Au départ c'était difficile avec les enseignants de l'école primaire, certains voulaient communiquer seulement par l'agenda et ne voulais pas le lettres, d'autres préféraient la communication avec le téléphone. Des fois c'était difficile. Il y a eu un moment où j'ai fait recours à la direction parce qu'il y avait un problème de communication entre nous (moi et mon épouse) et l'enseignante. J'ai dû fait recours à la direction, qui nous ensuite convoqué, nous sommes assis avec l'enseignante et discuté, puis le problème a été résolu. Au niveau du secondaire, c'est plus moderne et puis même les enfants communiquent facilement avec leurs enseignants et nous encouragent aussi.

C2 : Participez-vous dans les événements organisés par l'école de votre enfant? Comme les soirées curriculum; les soirées des bulletins; les portes ouvertes; etc.

R/ Depuis que j'ai compris l'importance de l'implication du parent, je participe dans la plupart des activités de l'école. En même temps, ces activités facilitent les interactions entre les enseignants et les parents. Quand tu as quoi que ce soit que tu veux demander, cela devient plus facile. Par exemple, au début de cette année, j'ai constaté qu'à l'école de ma fille il n'y avait pas assez d'aide en mathématique. J'ai demandé de changer l'école de mon enfant et j'ai demandé de parler à la responsable de l'éducation au niveau du conseil scolaire. Je lui ai expliqué que j'ai pris la décision de changer l'école de mon enfant afin de lui permettre d'avoir de l'aide en mathématique. Ce que le responsable de l'éducation a fait, il a envoyé une circulaire à toute l'école à l'intention des parents que tout enfant qui a besoin d'un soutien en mathématique peut rester à l'école du lundi à jeudi pour recevoir de l'aide. Je suis très content que beaucoup d'enfants reçoivent de l'aide grâce à la demande que j'ai faite. C'est pour cela que participer dans la vie de l'école est important

C3 : Que pensez-vous de la manière de faire de l'école en matière de collaboration? Pensez-vous que la stratégie de l'école soit bonne? Ou très exigeante? Y aurait-il d'autres manières de mieux faire?

R/ Personnellement je pense que cette façon facilite les interactions entre les parents et l'école. Chacun a sa responsabilité à jouer. Nous comme parents nous avons la responsabilité parentale et ensemble avec les enseignants nous pouvons travailler pour améliorer le développement de nos enfants. Cela dit, j'ai pris du temps pour en être là. Au départ je pensais que l'école veut tout mettre sur le dos des parents. Ce n'est que plus tard que j'ai compris que le système d'éducation ici ne se limite pas en classe comme chez nous. Ici le travail commencé en classe doit s'étendre à la maison par des recherches. Chez nous, nous étions limités à ce que l'on t'a donné en classe. Le système ici est très avancé au niveau technologique

Je dois avouer qu'au départ je me plaignais, je me disais, ce n'est pas possible que je fasse le travail des enseignants. Mais au fur et à mesure que tu causes avec les autres parents ou si tu as la chance de connaître des enseignants d'origine africaine, tu finis par comprendre que le support des parents et leur implication est indispensable pour un meilleur développement de l'enfant

C4 : Avez-vous des souvenirs d'enfance de corvées collectives pour l'école, de support de parents pour la nourriture, pour des visites, pour venir raconter des histoires aux enfants, etc.?

R/ Pratiquement, ce genre d'activités n'existaient pas. La seule responsabilité des parents était de fournir et mettre à la disposition des enfants le matériel scolaire. Les parents pouvaient rencontrer les enseignants la première journée d'école au début de l'année et seulement quand ils étaient invités dans les cérémonies officielles du pays auxquelles les écoles prenaient part. Par exemple comme la fête de l'indépendance. En dehors de ça, il n'y avait aucune rencontre entre les parents et l'école.

D : Implication du parent à la maison dans l'accompagnement scolaire de son enfant

Implication dans l'accompagnement scolaire de l'enfant signifierait entre autres l'encourager; lui demander comment se passent ses journées à l'école; l'aide aux devoirs; la discipline; etc.

D1 : Selon vous, sous quelles formes ou manifestations devrait prendre le rôle idéal du parent dans l'accompagnement de l'éducation de son enfant

R/ Je pense qu'ici (dans cette société) le rôle du parent dans l'accompagnement de son enfant devrait être primordial. Il devrait être au premier niveau. Le rôle de l'école, de l'église ou le reste de la communauté devrait venir après celui des parents. Malheureusement, ce que j'ai déjà remarqué dans beaucoup de famille d'immigrants, ça se passe comme dans nos pays d'origine. Un enfant va à l'école le matin, revient le soir et retourne le lendemain. Les parents ne demandent quoi que ce soit. À la fin de la journée, surtout au secondaire, on remarque que le travail n'a pas été fait lors de l'élémentaire. Ce que l'on trouve au niveau du secondaire, c'est que la plupart des enfants d'immigrants sont dans les programmes appliqués qui ne leur donnent pas accès à l'université. À la fin du secondaire, ils se retrouvent soit au collège ou dans

l'enseignement des métiers. L'école et d'autres organismes communautaires devraient se pencher sur cette question pour fournir des informations aux parents immigrants dès le début par rapport à l'importance de leur implication et comment s'impliquer. Je pense que la plupart d'enfants d'immigrants sont laissés à eux-mêmes.

D2 : Est-ce qu'il y a des commentaires faits par l'enseignante de votre enfant en rapport avec le suivi scolaire à la maison? Lesquels?

R/ Les messages que nous avons eus au départ étaient des messages d'encouragement. Quand les enfants n'avaient pas fait leurs devoirs, les enseignants nous interpellaient. Certains enseignants nous communiquaient les résultats des évaluations et on devait les signer. Cependant, il y a d'autres enseignants qui communiquent moins. Par exemple, il est arrivé que l'enseignant ne nous ait envoyé aucun résultat d'évaluation de notre enfant et à la fin du trimestre, nous étions surpris par des mauvaises notes sur le bulletin. À la rencontre avec l'enseignante elle nous a dit qu'elle a toujours envoyé les copies. Maintenant après le recul, comme parents, nous nous sentons coupable de cette situation par ce que nous n'avons jamais pensé à poser la question à l'enfant ou même à l'enseignant pourquoi on ne voit pas de copie des évaluations. Maintenant j'ai compris, chaque fois qu'il y a une évaluation j'exige que voyons la copie et des fois nous faisons une photocopie pour les garder et les revoir.

D3 : Quels souvenirs avez-vous de votre pays d'origine en rapport avec l'accompagnement scolaire des enfants par les parents à la maison?

R/ Comme je l'avais déjà dit avant, mon père n'a jamais intervenu dans mon apprentissage au niveau de l'école primaire. Sa responsabilité était de nous acheter à manger et les fournitures scolaires. Le reste il attendait de nous et des enseignants. Mais quand même je dois dire qu'il nous motivait. Je me rappelle que ma mère nous disait que quelqu'un qui sera premier de classe aura une récompense. Un jour j'ai été premier de classe, ma mère nous a préparé un bon plat au riz (que l'on mangeait rarement) et j'ai droit à une plus grande partie du plat.

E : L'implication du parent à l'école de son enfant

L'implication à l'école de son enfant signifierait entre autres participer dans les rencontres organisées par l'enseignante; lors des journées portes ouvertes; rencontres des parents; participer comme bénévole dans différentes activités organisées par l'école comme les sorties pédagogiques et autres activités parascolaires; etc.

E1 : Êtes-vous surpris d'être sollicitée à vous impliquer à l'école de votre enfant?

R/ Au départ comme c'était du nouveau pour moi j'étais un peu choqué. Ce qui m'a aidé c'est du bénévolat que j'ai fait à la bibliothèque de l'école, en aidant les enfants à trouver les livres qu'ils voulaient, et lire pour les plus petits. Je me suis dit que je pouvais faire la même chose pour mes enfants. Et puis j'ai demandé du bénévolat à l'école de mes filles et j'ai constaté qu'elles aimaient me voir à leur école. Ça leur faisait du bien. Ceci m'a encouragé et m'a donné le goût de continuer à m'impliquer.

Je peux donc dire que c'est un gros handicap pour un immigrant qui vient d'arriver, qui doit d'abord se débattre pour trouver du travail, avec des shifts (quart de travail) qui se prolongent dans la soirée et d'autres responsabilités comme chercher les plus jeunes à la garderie. S'impliquer dans la vie scolaire ne devient pas une priorité dans ces conditions. En plus ils leur manque des informations sur les façons de s'impliquer et pour quoi s'impliquer. Moi je pense que les écoles qui accueillent des immigrants devraient dès le début convoquer les parents pour leur expliquer les attentes de l'école que ce soit pour le suivi des enfants et l'implication dans la vie de l'école.

E2 : Comment évaluez-vous les demandes de participation aux rencontres et événements de l'école?

R/ Je trouve que ces demandes sont utiles, je trouve cependant que ça devrait être organisé par palier de classe comme, par exemple mettre ensemble les parents des classes de 1e 2e 3e année et leur donner assez de temps de s'informer. Il faut que chaque parent qui le désire ait l'opportunité de poser des questions dans un groupe restreint.

E3 : Dans quelle mesure ces attentes et demandes de l'école sont-elles différentes de votre propre expérience au pays d'origine?

R/ Dans mon pays natal, il n'y pas d'attente de l'école envers le parent. Une fois l'enfant à l'école, c'est sa responsabilité d'apprendre ce que l'enseignant (le maître) lui donne. Là-bas, le modèle est important, si tu as des parents qui sont instruits, tu pouvais être motivé pour apprendre. Si tu as des grands frères ou grandes sœurs qui ont pu avancer, ceci était une motivation. Pour les enfants des paysans, il n'y avait pas d'effort. À la fin de la sixième année, la plupart retournaient travailler dans les champs comme leurs parents.

Par contre ici, l'école attend beaucoup du parent pour la réussite de l'enfant. L'école est un partenaire des parents dans l'éducation des enfants.

E4 : Comment qualifiez-vous les relations entre vous et l'école en général?

R/ Ce que j'ai remarqué, quand les enseignants remarque que tu t'impliques, tu vas avoir de bonnes relations avec l'école. Mais quand tu ne t'impliques pas, même les enseignants ne s'en occupent pas et les relations avec l'école seront moins bonnes. La place du parent et sa responsabilité restent primordiale pour de meilleures relations avec l'école.

Informateur 5

A : Information démographique

A1 : Quel est votre pays d'origine? R/ Burundi

A1b) Avez-vous été élevé à la campagne ou à la ville? Décrivez brièvement votre milieu de jeunesse et le contexte familial.

R/ En ville, c'est un milieu citadin dans la capital. J'avais 3 frères et 4 sœurs.

A2 : Depuis combien de temps vivez-vous en Ontario? R/ 16 ans

A3 : Quel est votre niveau d'éducation

Primaire secondaire postsecondaire

R/ Post-secondaire

A4 : Combien d'enfants avez-vous qui fréquentent l'école? R/ Deux

A5 : Comment vous sentez-vous dans le nouveau pays, en particulier au regard de la culture d'accueil et de ses attentes?

R/ Actuellement, je me sens confortable. Comme je viens de passer ici beaucoup d'années, je dirais que je me suis habitué à la culture d'ici, sauf que ma culture du pays d'où je viens reste présente. Vous savez, il y a des choses que nous avons acquises dès notre jeune âge et qui sont très difficiles de changer. Un exemple c'est le côté sociale de la chose : socialement, les choses sont différentes que la culture d'ici. Il y a aussi l'alimentation. Chez nous c'était plutôt la vie en communauté, mais une fois arrivé ici, nous essayons d'ajouter une touche d'ici. La grande différence ici est que c'est l'individualisme qui prime. Ici chacun s'auto suffi, tandis que chez nous compte tenu des contraintes, on a été élevé avec beaucoup d'entraide, avec beaucoup d'interdépendance, d'aider les personnes âgées, d'aider les enfants. Dans cette culture ici, je trouve que dans la famille, les membres de la famille sont plus unis avec beaucoup plus de cohésion, je veux dire entre papa, maman et les enfants. Il y a un grand rapprochement entre les enfants et leurs parents.

B : Communication avec l'école de son enfant

B1 : Lorsque l'école de votre enfant communique avec vous, par quel moyen êtes-vous contacté? Agenda Lettre Téléphone Courriel

R/ En fait les choses ont évolué. Avant c'était l'agenda et lettre, rarement les téléphones. Actuellement c'est rendu les courriels. Quand il y a usage des téléphones, c'est vraiment des cas urgents.

B2 : Comment évaluez-vous la communication entre l'école de votre enfant et votre famille?

R/ Je suis à l'aise et même très enchanté par les moyens utilisés. Vous voyez avec la nouvelle technologie comme les smartphones, même si on est dans la voiture ou au

travail on peut savoir que l'enfant sera en retard. Au niveau de l'efficacité, je suis très content de ça.

B3 : Quelles difficultés rencontrez-vous pour communiquer avec l'école de votre enfant?

R/ Non pas vraiment.

B4 : Avez-vous des souvenirs de communication entre l'école de votre enfance et vos parents? Vos parents ont-ils déjà rencontré vos enseignants? De manière régulière? Après les bulletins?

R/ La communication était vraiment très faible. Il y avait la réunion des parents qui pouvait se passer une fois par an. À part ça, c'était les fautes commises par l'élève qui motivait une convocation du parent ou une lettre d'avertissement que nous devrions faire signer par les parents. Il n'y avait pas de contact entre les parents et les enseignants pour des questions de programme d'enseignement. Les parents savaient que l'enfant fait ou pas bien par le bulletin après chaque trimestre. Si on voit des problèmes en mathématique ou dans une autre matière, on prenait les dispositions nécessaires pour le trimestre prochain

C : Collaboration avec l'école de son enfant

C1 : Comment évaluez-vous la collaboration entre l'école de votre enfant et vous?

R/ La collaboration se passe assez bien. Dans mon cas les enfants sont dans une bonne moyenne et je contacte rarement les enseignants, c'est plutôt les enseignants qui nous contactent pour dire que tel devoir n'a pas été remis et on communique par courriel. Les autres collaborations c'est quand ils nous appellent dans les soirées curriculums et ça va bien.

C2 : Participez-vous dans les événements organisés par l'école de votre enfant? Comme les soirées curriculum; les soirées des bulletins; les portes ouvertes; etc.

R/ Oui..., dans la mesure du possible je participe dans ses soirées. Avant on y allait tous, madame, et moi, maintenant soit c'est moi ou ma femme. Il arrive des fois pour des raisons de travail on ne puisse aller, mais on fait le suivi avec d'autres parents qui ont pu participer ou on demande s'il y a un rapport au niveau de la direction. Mais dans 95% des cas, nous assistons à ces événements.

C3 : Que pensez-vous de la manière de faire de l'école en matière de collaboration? Pensez-vous que la stratégie de l'école soit bonne? Ou très exigeante? Y aurait-il d'autres manières de mieux faire?

R/ Je peux dire que c'est relativement assez. Chaque fois que l'on nous appelle, c'est pertinent.

C4 : Avez-vous des souvenirs d'enfance de corvées collectives pour l'école, de support de parents pour la nourriture, pour des visites, pour venir raconter des histoires aux enfants, etc.?

R/ Non, avec un rire, à ma connaissance je n'ai jamais vu ça. L'analyse est qu'à l'époque, c'était le système d'éducation, peut-être que maintenant ça pourrait avoir changé. En fait, l'enseignant et le maître des connaissances, les élèves sont là pour apprendre. Si la direction décide de quelque chose, c'est à prendre ou à laisser, les parents n'ont pas à se prononcer là-dessus. C'est comme un dictat. Par contre ici si on veut organiser un voyage, on attend le commentaire des parents, il y a une forme de démocratie et les parents peuvent même faire changer certaines propositions de l'école dans certains domaines.

D : Implication du parent à la maison dans l'accompagnement scolaire de son enfant

Implication dans l'accompagnement scolaire de l'enfant signifierait entre autres l'encourager; lui demander comment se passent ses journées à l'école; l'aide aux devoirs; la discipline; etc.

D1 : Selon vous, sous quelles formes ou manifestations devrait prendre le rôle idéal du parent dans l'accompagnement de l'éducation de son enfant

R/ Tous ces aspects sont nécessaires

D2 : Est-ce qu'il y a des commentaires faits par l'enseignante de votre enfant en rapport avec le suivi scolaire à la maison? Lesquels?

R/ Oui, comme les années passées : les délais des devoirs. Dans certains cas c'était l'enfant qui n'a pas fait son devoir, dans d'autres cas c'était l'enseignante qui a perdu la copie

D3 : Quels souvenirs avez-vous de votre pays d'origine en rapport avec l'accompagnement scolaire des enfants par les parents à la maison?

R/ Les parents s'assuraient que tu étudiais en te regardant travailler, certains pouvaient parfois aider. Je dois préciser qu'au secondaire j'étais à l'internat et là les parents ne pouvaient rien savoir. En fait le niveau de mesure était le bulletin qu'on ramenait à la fin du trimestre. Il y avait aussi l'aide par des grands frères. Le grand frère se voyait automatiquement responsable. L'autre aide était à travers les amis d'une même classe. On se regroupait entre amis du même quartier et on pouvait aller chez eux ou chez vous. Le plus fort en mathématique aider les autres plus faibles. C'était une pratique répandue.

E : L'implication du parent à l'école de son enfant

L'implication à l'école de son enfant signifierait entre autres participer dans les rencontres organisées par l'enseignante; lors des journées portes ouvertes; rencontres des parents; participer comme bénévole dans différentes activités organisées par l'école comme les sorties pédagogiques et autres activités parascolaires; etc.

E1 : Êtes-vous surpris d'être sollicitée à vous impliquer à l'école de votre enfant?

R/ Je ne suis pas surpris, j'ai déjà constaté que le système ici ne peut pas tout faire. Je trouve normal et sain que l'école sollicite les parents, et nous sommes enthousiastes à aider, car nous savons que c'est pour le bénéfice de nos enfants. Le temps que nous

avons passé ici nous a fait comprendre le système. Avant quand nous avons été appelés pour aller aider comme bénévole pendant le lunch de midi, initialement la question était de savoir s'il n'y a pas assez de personnel pour s'occuper de ça, mais quand on s'est rendu que ces activités sont en plus des tâches normales des enseignants, donc pour les repas, j'ai compris qu'il faut intégrer les parents comme forme de bénévolat et contribuer. Pour y avoir participé, j'ai constaté que c'est un service qui demandait moins de temps, environ 1h de mon temps libre, mais qui contribuait pour beaucoup pour l'école et les enfants.

E2 : Comment évaluez-vous les demandes de participation aux rencontres et événements de l'école?

R/ Les demandes sont assez bons, je dirais que l'on peut même faire plus. Exemple, il y a une école en construction, ça a pris du temps pour construire le terrain de soccer, pour peindre, je me dis qu'ils auraient pu nous impliquer d'avantage pour finaliser les travaux de finition. Je dirais que je suis disposé à faire plus si on me le demander

E3 : Dans quelle mesure ces attentes et demandes de l'école sont-elles différentes de votre propre expérience au pays d'origine?

R/ Moi je dirais que les attentes que l'école a envers moi je les comble, reste à savoir si l'école le perçoit de la même façon. Cependant pour mes attentes envers l'école, je trouve qu'il y a moyen de faire mieux.

E4 : Comment qualifiez-vous les relations entre vous et l'école en général?

R/ En fait, les relations sont bonnes maintenant. Si je les compare à ce que j'ai moi-même vécu, ici tu es impliqué, tu es informé de l'évolution de ton enfant, et puis il y a une ouverture pour avoir un mot à dire sur l'avenir éducatif de nos enfants. L'école a des attentes envers nous, nous avons des attentes envers l'école et c'est une collaboration. Un bémol c'est que les parents ont moins de capacité de changer quoi que ce soit sur le curriculum. Je trouve que sur ce côté il y a des choses à améliorer. Sur ce point je n'ai pas toutes les données, mais je pense qu'il y a matière à amélioration.

Informateur 6

A : Information démographique

A1 : Quel est votre pays d'origine? R/ Cameroun

A1b) Avez-vous été élevé à la campagne ou à la ville? Décrivez brièvement votre milieu de jeunesse et le contexte familial.

R/ A la ville. Mon école était proche de la maison, là-bas il n'y a pas d'autobus scolaire, vous allez à pied ou votre parent vous amène. Quand j'ai commencé le secondaire, c'était un peu loin, on allait le matin, on mangeait à l'école midi et on

rentrait le soir. J'ai des frères et des sœurs, nous sommes à 8, 5 garçons et 3 filles. Moi j'ai grandi chez mon oncle parce que c'était plus proche de l'école.

A2 : Depuis combien de temps vivez-vous en Ontario? R/ 10 ans

A3 : Quel est votre niveau d'éducation

Primaire secondaire postsecondaire R/ Postsecondaire

A4 : Combien d'enfants avez-vous qui fréquentent l'école? R/ Cinq

A5 : Comment vous sentez-vous dans le nouveau pays, en particulier au regard de la culture d'accueil et de ses attentes.

R/ Les deux cultures sont complètement différentes. C'est un vrai choc culturel. Vous venez dans un endroit où le père est le chef de la famille, et vous arrivez dans une situation où on vous dit : ici ça ne fonctionne pas comme ça. L'enfant a des droits. C'est un vrai choc culturel, nous avons grandi dans le respect, on sait que l'on doit respecter le parent. Je voudrais parler aussi qu'ici il beaucoup plus de communication entre enfant et parent. Chez nous si le père dit quelque chose, vous fêtes ce qu'il dit vous n'allez pas discuter. L'autorité du parent est importante, l'autorité de l'enseignant aussi est égale à celui du père dans la classe. Le parent n'a pas d'influence à l'école, il fait confiance à l'enseignant et l'enseignant fait ce qu'il veut de vous. C'est un double choc culturel au niveau de l'école et de la famille. Au niveau de la société, c'est la même chose, chez nous vous ne pouvez pas regarder votre chef dans les yeux. Ici, c'est le contraire, si vous parlez à votre chef, vous devrez le regarder dans les yeux. L'autre aspect c'est la vie communautaire de chez nous avec toute la famille élargie, avec 8 frères et sœurs, avec le petit frère de papa, avec les tantes et les cousins, dans ces conditions, le dialogue est difficile aussi. Ici, la famille est très réduite et le contact devient facile. Ici le voisin ne sait pas qui vous êtes, ce n'est pas son problème, vous pouvez tout au plus vous dire bonjour ou bonsoir et c'est normal. Pour nous c'est un choc, car chaque mois il y a des réunions des familles pour causer.

B : Communication avec l'école de son enfant

B1 : Lorsque l'école de votre enfant communique avec vous, par quel moyen êtes-vous contacté? Agenda Lettre Téléphone Courriel

R/ Tous les moyens, l'agenda est plus utilisé, rarement la lettre, et aussi le courriel. Au secondaire, il n'y a pas d'agenda. C'est le téléphone et le courriel

B2 : Comment évaluez-vous la communication entre l'école de votre enfant et votre famille?

R/ C'est vraiment un bon mode de communication, ça permet au parent ce qui va ou ne va pas à l'école, mais la plupart de temps c'est pour informer ce qui ne va pas. Quand ça va bien, vous n'avez pas de communication, mais s'il y a quelque chose qui ne va pas, on le sait et c'est bien aussi. Je suis parfaitement à l'aise avec ça. C'est bon que je sache si l'enfant n'a pas fait ses devoirs, car des fois, surtout le week-end,

l'enfant peut cacher son devoir pour éviter de travailler. Alors je vais le savoir quand l'école m'en informe.

B3 : Quelles difficultés rencontrez-vous pour communiquer avec l'école de votre enfant?

R/ Non je n'ai pas de difficultés.

B4 : Avez-vous des souvenirs de communication entre l'école de votre enfance et vos parents? Vos parents ont-ils déjà rencontré vos enseignants? De manière régulière? Après les bulletins?

R/ La communication est très rare en Afrique entre l'école et les parents. Comme j'ai dit, le parent quand il envoie son enfant à l'école, il sait que son enseignant « est son père ». L'enseignant traite le problème à l'école, il peut vous fouetter, et le parent est d'accord. La différence avec ici, l'enseignant ne peut pas faire ce qu'il veut sur votre enfant. La communication peut se faire quand il y a un problème sérieux, en cas d'indiscipline par exemple. Et puis, ces agendas n'existent pas, pour communiquer, des fois les enseignants et les parents se connaissent. Quand ils se croisent, l'enseignant peut parler au parent ou alors écrire une lettre. En fait l'enfant est confié à l'école, même après le bulletin, rare sont enseignants qui rencontrent les enseignants. S'il y a des rencontres quand les parents ne sont pas contents, ils peuvent aller voir l'enseignant d'une façon informel.

C : Collaboration avec l'école de son enfant

C1 : Comment évaluez-vous la collaboration entre l'école de votre enfant et vous?

R/ La collaboration est assez franche et bonne. Dans les rencontres, l'ambiance est bonne. Au secondaire j'ai déjà rencontré les enseignants, les conseillers, c'est une collaboration franche et honnête et on sent que c'est pour aider l'enfant. Au primaire aussi j'ai collaboré avec les enseignants, la collaboration est bonne.

C2 : Participez-vous dans les événements organisés par l'école de votre enfant? Comme les soirées curriculum; les soirées des bulletins; les portes ouvertes; etc.

R/ Oui, j'ai déjà participé à ce type de soirée. Dans les soirées curriculum c'est au début de l'année, on explique ce qui va se passer; dans les soirées bulletin on rencontre les enseignantes et on discute ce qui va, ce qui ne va pas et on planifie comment améliorer; j'ai participé à une ou deux soirées porte ouverte; j'ai aussi participé aux soirées halloween; les soirées multiculturelles; j'ai été membre du comité des parents. Au cours des soirées multiculturelles, les enfants font des projets sur les différentes cultures des pays sont exposés. Puis chaque culture ou pays amène les repas de leurs pays. Avec l'aide des parents, il y a défilé de mode des jeunes dans les couleurs de leur culture. Ces soirées sont accueillantes et informatives en même temps. Cela fait la fierté de l'école dans la diversité.

C3 : Que pensez-vous de la manière de faire de l'école en matière de collaboration? Pensez-vous que la stratégie de l'école soit bonne? Ou très exigeante? Y aurait-il d'autres manières de mieux faire?

R/ C'est un peu exigeant au niveau des enseignants, moins exigeant pour les parents, car ils ont le choix d'aller ou pas aller.

C4 : Avez-vous des souvenirs d'enfance de corvées collectives pour l'école, de support de parents pour la nourriture, pour des visites, pour venir raconter des histoires aux enfants, etc.?

R/ Chez nous si vous inscrivez l'enfant à l'école, c'est fini. Le reste vous attendez le bulletin du premier trimestre. Si ça va pas, tu dis à l'enfant, écoute tu dois travailler dure. Si au deuxième trimestre il y a les mêmes problèmes sur le bulletin, tu vas aller voir l'enseignant. Là-bas, on n'est pas impliqué dans la vie de l'école. L'enseignant va donner la matière il n'a pas à expliquer aux parents.

Chez nous, les gens pourraient aider, ils sont disposés, mais il n'y a pas de demande. Dans certains endroits, les parents sont même des promoteurs d'écoles. Dans les campagnes, les parents se regroupent pour ramasser les briques et commencer une école. L'État viendra compléter.

D : Implication du parent à la maison dans l'accompagnement scolaire de son enfant

Implication dans l'accompagnement scolaire de l'enfant signifierait entre autres l'encourager; lui demander comment se passent ses journées à l'école; l'aide aux devoirs; la discipline; etc.

D1 : Selon vous, sous quelles formes ou manifestations devrait prendre le rôle idéal du parent dans l'accompagnement de l'éducation de son enfant

R/ Toutes ces formes. Moi je m'occupe depuis la boîte à diner du matin et le soir au retour demander comment ça s'est passé, et aider aussi les devoirs. Je demande aux enfants de me dire quand ils ont des devoirs pour que je sache et les aider. Je ne dois pas attendre qu'ils me disent, car pour les devoirs ils disent à la dernière minute. Pour la discipline, c'est tous les jours, et nous avons appris chez nous le respect, nous essayons de leur inculquer la même chose.

D2 : Est-ce qu'il y a des commentaires faits par l'enseignante de votre enfant en rapport avec le suivi scolaire à la maison? Lesquels?

R/ Oui, j'ai déjà reçu des communications que l'enfant n'a pas remis les devoirs. L'enseignant pense que le devoir n'est pas fait et que le parent sait. Mais l'enfant peut avoir caché le devoir. L'enseignant donne un délai de deux jours et moi je m'assure que l'enfant ne va pas dormir sans finir, moi-même je reste même jusqu'à 2h du matin. Moi je dois faire un suivi de ce que l'enseignant a signalé.

D3 : Quels souvenirs avez-vous de votre pays d'origine en rapport avec l'accompagnement scolaire des enfants par les parents à la maison?

R/ Généralement chez nous, vous êtes nombreux, le grand frère, l'oncle qui est plus avancé va aider. Ce n'est pas le parent qui va regarder les devoirs. C'est comme un pouvoir donné automatiquement aux aînés pour aider les plus petits. Au Cameroun, il y a quelques parents, pas beaucoup qui utilisent les services du « répétiteur » (tutorat). Le répétiteur viendra à la maison 3 fois par semaine pour répéter avec

l'enfant. Ce répétiteur bénéficie du même respect que le père, car il rend compte au père. Ce que le tuteur dit au père, il ne prend pas la défense de l'enfant. Ils ont la confiance et le pouvoir absolu du père.

E : L'implication du parent à l'école de son enfant

L'implication à l'école de son enfant signifierait entre autres participer dans les rencontres organisées par l'enseignante; lors des journées portes ouvertes; rencontres des parents; participer comme bénévole dans différentes activités organisées par l'école comme les sorties pédagogiques et autres activités parascolaires; etc.

E1 : Êtes-vous surpris d'être sollicitée à vous impliquer à l'école de votre enfant?

R/ Un peu surpris, oui. Chez nous on n'a pas connu de levée de fonds dans les villes. Mais à la campagne, on le fait et même nous qui sommes ici, on contribue. Ici, je pense que quand on fait des levées de fonds c'est plutôt pour motiver les parents à s'impliquer. Chez nous c'est plutôt un besoin. Dans d'autres aspects, c'est une bonne chose ici, car on va apprendre d'autre chose. Chez nous l'école est plus orienté vers l'enseignement académique. Ici par exemple j'ai accompagné mon enfant, sa classe est allée visiter à la fabrication du sirop d'érable. C'est une bonne chose, ils retiennent une fois pour toutes.

E2 : Comment évaluez-vous les demandes de participation aux rencontres et évènements de l'école?

R/ C'est une bonne chose. Mon expérience à moi, même le parent apprend quelque chose. Aussi vous contribuez pour la sécurité des enfants et vous avez confiance à l'école même à l'extérieur de l'école. En plus il y a interaction entre enseignants et parents. Chez nous c'est ça qui manque, tout est académique depuis le début jusqu'à la fin de l'année. Il faut ouvrir les esprits des enfants à autre chose. Je pense qu'il faut continuer à promouvoir ces sorties éducatives.

E3 : Dans quelle mesure ces attentes et demandes de l'école sont-elles différentes de votre propre expérience au pays d'origine?

R/ Comme je disais, il n'y avait de sorties éducatives. Les seules sorties qu'on avait ne faisaient même pas partie du programme de l'école, on appelait cela travail manuel, comme aller planter des choses. Mais ici, les sorties sont très importantes.

E4 : Comment qualifiez-vous les relations entre vous et l'école en général?

R/ En général, les relations sont bonnes. Parfois quand votre travail va bien, quand il n'y a pas de difficultés, les relations sont simples. Tout ira bien, vous n'aurez même pas d'e-mail. Quand l'enfant a des difficultés à l'école, les relations commencent à ne pas être bonnes. En fait il y a plus d'attente pour l'enfant, l'enseignant va mettre plus d'effort et les relations vont commencer à être ok, il va vous envoyer de l'information, mais pas plus. Généralement aussi il y a des parents qui vont demander des explications pour ça et ça, les relations peuvent être pas bonnes. Moi j'ai été éduqué en faisant confiance à l'enseignant. Alors s'il y a quelque chose qui ne va pas, je demande d'abord à mon enfant, car je fais confiance à l'enseignant. Certains parents font l'inverse et vont être à la défensive de leurs enfants. Si vous

avez plus d'un enfant vous allez le voir. Si un enfant rentre avec des problèmes et l'autre non, je demande ce qui ne va pas. Je fais confiance aux enseignants et je ne vois pas comment il peut y avoir des problèmes quand vous faites vos devoirs et que vous les remettez à temps. C'est une relation qui doit durer, il faut que chacun y mette sa contribution pour améliorer cette relation. Et au milieu il y a l'enfant. Même si la relation était moins bonne, il faut chercher un terrain d'entente parce qu'il faut savoir que c'est dans l'intérêt de l'enfant.

Informateur 7

A : Information démographique

A1 : Quel est votre pays d'origine? R/ Cameroun

A1b) Avez-vous été élevé à la campagne ou à la ville? Décrivez brièvement votre milieu de jeunesse et le contexte familial.

R/ J'ai été élevé dans la campagne dans mes premières années, puis en ville pour la suite et encore dans la campagne. J'ai grandi dans une grande famille comme toute famille typique africaine.

A2 : Depuis combien de temps vivez-vous en Ontario? R/ 4 ans

A3 : Quel est votre niveau d'éducation

Primaire secondaire postsecondaire R/ Postsecondaire

A4 : Combien d'enfants avez-vous qui fréquentent l'école? R/ un enfant

A5 : Comment vous sentez-vous dans le nouveau pays, en particulier au regard de la culture d'accueil et de ses attentes.

R/ Je me sens bien, je dirais que j'ai toujours aimé venir m'installer ici, je connaissais un peu la culture d'ici à travers les livres, la télévision. Puisqu'on reconnaît la diversité culturelle et la culture de chacun, j'aimerais dire que si je peux m'épanouir à travers ma culture et la partager aux autres, je me sens bien.

B : Communication avec l'école de son enfant

B1 : Lorsque l'école de votre enfant communique avec vous, par quel moyen êtes-vous contacté? Agenda Lettre Téléphone Courriel

R/ En général, c'est par l'agenda ou par courrier que l'on insère dans l'agenda (lettre).

B2 : Comment évaluez-vous la communication entre l'école de votre enfant et votre famille?

R/ Ca me convient, car le téléphone causerait des contrainte de temps à cause du travail et de l'école. L'agenda est privilégié, car ce sont des messages brefs. Ca me convient.

B3 : Quelles difficultés rencontrez-vous pour communiquer avec l'école de votre enfant?

R/ La seule difficulté sera, comme s'il y a une chose urgente et que l'on insère le message dans l'agenda, si je ne vérifie pas l'agenda, ça peut passer inaperçu. Ce serait mieux pour les messages urgents que l'on appelle par téléphone et que l'on laisse un message. L'école prend pour acquis que les parents vérifient chaque soir l'agenda. Si pour une raison ou une autre l'agenda n'est pas vérifié, l'information passera inaperçue. En tout cas moi j'ai pris pour principe de vérifier chaque soir l'agenda et de signer pour que la maîtresse/l'enseignante sache que j'ai vérifié l'agenda.

B4 : Avez-vous des souvenirs de communication entre l'école de votre enfance et vos parents? Vos parents ont-ils déjà rencontré vos enseignants? De manière régulière? Après les bulletins?

R/ Il y a un grand fossé entre l'école ici en Ontario et l'école chez nous en terme de collaboration. Là-bas, le parent n'allait à l'école que s'il est convoqué en cas de faute grave. Alors, il y avait des parents qui ne connaissaient même pas l'enseignant de leur enfant. L'enfant revenait lui-même à la fin de l'année avec le bulletin et on pouvait voir s'il bien ou mal travaillé. Il n'y avait pas une véritable collaboration comme on en voit ici. Si l'enfant enfreint aux règlements de l'école plusieurs fois, il lui était infligé une lourde sanction et le parent en était informé.

C : Collaboration avec l'école de son enfant

C1 : Comment évaluez-vous la collaboration entre l'école de votre enfant et vous?

R/ Selon ma culture, même si quelqu'un te répond mal, j'essaie de rester poli. Alors dans la communication avec l'école, la manière d'écrire dépend de l'enseignante. Il y a des enseignante qui sont brèves de manière impoli quand même, et d'autres qui prennent le temps d'écrire bonjour, et qui peuvent vous appeler par le nom s'il y a des fois qu'elle communique avec vous. Je dirais en général que les enseignantes communiquent d'une façon poli, mais d'autres ne le font pas. C'est regrettable de le dire, mais c'est ça qui se passe.

C2 : Participez-vous dans les événements organisés par l'école de votre enfant? Comme les soirées curriculum; les soirées des bulletins; les portes ouvertes; etc.

R/ Oui, j'y vais, ça me tient à cœur d'aller discuter avec l'enseignante de mon enfant, de voir comment il progresse, comment il se comporte en classe.

C3 : Que pensez-vous de la manière de faire de l'école en matière de collaboration? Pensez-vous que la stratégie de l'école soit bonne? Ou très exigeante? Y aurait-il d'autres manières de mieux faire?

R/ Pour moi, c'est tout d'abord une bonne chose. Il faudrait mieux organiser : il faut d'abord savoir que pour les immigrants, ils doivent travailler fort, à certaines heures, ce qui ne permet pas toujours le temps de se rendre à l'école. Et là, l'école se dit, comme vous avez raté cette soirée, vous avez raté votre chance. J'aimerais dire que pour les immigrants il y a beaucoup d'exigence et que parfois et que le parent immigrant ne peut pas se rendre à l'école. Ces rencontres sont importants pour moi puisque on comprend dans quel milieu évolue l'enfant, comme t il évolue et c'est très important. Il faudrait mieux organiser et informer à l'avance, de façon même si on doit demander la permission que l'on puisse le faire. Regarde, ici tu ne peux pas laisser l'enfant avec n'importe qui, des fois tu dois même rester à la maison pour rester avec l'enfant. Alors il faut que l'école comprenne les contraintes des immigrants et qu'on les accommode.

C4 : Avez-vous des souvenirs d'enfance de corvées collectives pour l'école, de support de parents pour la nourriture, pour des visites, pour venir raconter des histoires aux enfants, etc.?

R/ Pas vraiment (dans le sens d'aider l'école). Mais je dois dire que les personnes qui sont des élites dans la communauté participent d'une certaine façon. À la fin de l'année, ils participent à la remise des prix aux meilleurs élèves pour les encourager et créer une certaine motivation. D'autres parts, il existe des activités culturelles des élèves dans lesquelles les parents sont invités à venir assister.

D : Implication du parent à la maison dans l'accompagnement scolaire de son enfant

Implication dans l'accompagnement scolaire de l'enfant signifierait entre autres l'encourager; lui demander comment se passent ses journées à l'école; l'aide aux devoirs; la discipline; etc.

D1 : Selon vous, sous quelles formes ou manifestations devrait prendre le rôle idéal du parent dans l'accompagnement de l'éducation de son enfant

R/ Je dois dire que nous n'avons pas eu cela chez nous, mais je dois dire que le parent devrait être au courant de la vie de son enfant à l'école. S'il est au courant de ce qui est fait en classe, il pourra aider son enfant à revoir/reprendre ce qui a été fait. Il doit être au centre de ce qui se passe dans l'éducation de son enfant. L'enfant lui se cherche, il ne peut pas être responsable. Il ne peut pas tout régler en classe. Alors tout est important. Sans la discipline, rien ne se fera.

D2 : Est-ce qu'il y a des commentaires faits par l'enseignante de votre enfant en rapport avec le suivi scolaire à la maison? Lesquels?

R/ Sur ce point je dois dire que la progression de l'enfant devrait être suivi tout le long. Curieusement, on remarque que tout ce qui est fait à l'école retourne à la maison à la fin de l'année/du trimestre. Alors comme mon enfant est dans le programme PAGE, si je demande ce qu'il a fait il me dit « j'ai joué », à chaque fois, la même réponse « j'ai joué ». Pourtant, l'enseignant a un programme qu'il donne même à travers les jeux. Alors si le programme est au courant de ce qui se passe en classe. La recommandation serai qu'à la fin de chaque unité, même au début de l'année, expliquer aux parent ce que les enfants vont voir, soit ou communiquer avec

le parent par un autre moyen que ce soit par internet ou sur le site web la progression de l'enfant.

D3 : Quels souvenirs avez-vous de votre pays d'origine en rapport avec l'accompagnement scolaire des enfants par les parents à la maison?

R/ Il y a ceux qui attendent seulement la fin de l'année et demander quelle moyenne l'enfant a eu sans même regarder le bulletin. Il y a quand même d'autres parents qui peuvent suivre leurs enfants même avec des moyens limités, qui demande si les devoirs ont été faite. Ça dépend de l'endroit que l'on est, en ville ou à la campagne. La majorité de parents dans les zones rurales ne contrôlent jamais, mais une bonne partie de parents en ville suivent ce que les enfants font à l'école. Certains parents préfèrent payer des répétiteurs pour aider les enfants dans les matières vues à l'école.

E : L'implication du parent à l'école de son enfant

L'implication à l'école de son enfant signifierait entre autres participer dans les rencontres organisées par l'enseignante; lors des journées portes ouvertes; rencontres des parents; participer comme bénévole dans différentes activités organisées par l'école comme les sorties pédagogiques et autres activités parascolaires; etc.

E1 : Êtes-vous surpris d'être sollicitée à vous impliquer à l'école de votre enfant?

R/ Pour moi je ne serai pas surpris. C'est bien de faire du bénévolat, c'est bien d'accompagner mon enfant dans les activités, car il vit dans ce système. La seule difficulté est que si on est pris. Est-ce qu'on pourra vraiment faire toutes ces activités?? Alors je reviens à l'organisation. Si le parent avait été mis au courant dès le départ des événements qui vont se passer et auxquels le parent sera sollicité, là on peut planifier.

E2 : Comment évaluez-vous les demandes de participation aux rencontres et événements de l'école?

R/ Moi je suis d'accord de savoir ce que l'enfant fait. C'est d'accord de savoir sa progression. Je suis d'accord de l'accompagner, mais je voudrais être informé des attentes de l'école dès le départ.

E3 : Dans quelle mesure ces attentes et demandes de l'école sont-elles différentes de votre propre expérience au pays d'origine?

R/ Selon mon expérience dans mon pays d'origine, il y avait des convocations des parents s'il y avait des problèmes avec l'enfant. À part ça, il n'y avait pas de communication. Je me répète le système ici et chez nous il y a un fossé. C'est regrettable de le dire, mais c'est ça.

E4 : Comment qualifiez-vous les relations entre vous et l'école en général?

R/ Je me dis toujours que l'enfant, qu'il soit à l'école ou à la maison, elle reste au centre des préoccupations. La communication entre l'enseignante et les parents est importante, et on ne peut pas se passer s'en passer. Vous voyez chez nous l'enfant peut sortir jouer dehors, tu n'as pas besoin de le suivre, car le voisin va le voir et le

corriger au besoin. Mais ici, c'est juste les parents et l'école. La communication devient le lien entre l'école et la famille. Tout ce qui se passe à l'école devrait être reporté aux parents. C'est la seule façon que l'on peut bâtir ensemble pour le meilleur de l'enfant.

Informateur 8

A : Information démographique

A1 : Quel est votre pays d'origine? R/ Côte d'Ivoire

A1b) Avez-vous été élevé à la campagne ou à la ville? Décrivez brièvement votre milieu de jeunesse et le contexte familial.

R/ Plus en ville. J'ai grandi dans une grande famille de 10, on a été tous à l'école.

A2 : Depuis combien de temps vivez-vous en Ontario? R/ 4 ans

A3 : Quel est votre niveau d'éducation

Primaire secondaire postsecondaire R/ Postsecondaire

A4 : Combien d'enfants avez-vous qui fréquentent l'école? R/ un seul

A5 : Comment vous sentez-vous dans le nouveau pays, en particulier au regard de la culture d'accueil et de ses attentes.

R/ Nous avons grandi dans un pays francophone, ce qui fait qu'arrivée ici la langue n'est pas une grande barrière, l'opportunité offert dans ce pays de pouvoir retourner à l'école à tout moment, la possibilité de changer de carrière est une bonne chose. Côté culturelle, c'est vrai qu'il y a un grand choc culturelle. La façon dont j'ai grandi en Côte d'Ivoire qui reste quand même un pays avec un côté traditionnel et conservateur, je trouve qu'ici le fait de montrer son corps avec des tatouages démontre une ouverture. Au début on voit le côté nord-américain de la société et c'est un choc. J'ai trouvé que les gens sont patients aux nouveaux arrivants. Sur le plan scolaire, ce n'est vraiment pas la même façon. Ici c'est vraiment la recherche que l'on doit faire. La seule chose que j'ai déploré, moi comme nouvelle arrivante à l'université, il y a manque d'information et les professeurs prennent pour acquis que tout le monde sais quoi faire comme les autres qui ont évolué ici. Mais il y a aussi la peur des nouveaux arrivants de demander et si on ne demande pas, on ne saura pas que l'on ne sait pas. Alors que là d'où nous venons c'est la responsabilité du professeur de donner toutes les instructions.

B : Communication avec l'école de son enfant

B1 : Lorsque l'école de votre enfant communique avec vous, par quel moyen êtes-vous contacté? Agenda Lettre Téléphone Courriel

R/ On passe plus avec les agendas avec l'enseignante. Avec la direction de l'école, c'est plutôt par courriel et lettre. Ça dépend vraiment de l'importance et de la rapidité

avec laquelle on veut que le message arrive. Cette année j'ai vu vraiment des messages texte au téléphone pour nous informer des changements dans la journée, en plus de les envoyer par courriel.

B2 : Comment évaluez-vous la communication entre l'école de votre enfant et votre famille?

R/ Moi je suis à l'aise avec ce type de communication et le fait que je suis informée régulièrement. Moi j'apprécie

B3 : Quelles difficultés rencontrez-vous pour communiquer avec l'école de votre enfant?

R/ Jusqu'à date Non. Que ce soit avec l'enseignante ou la direction.

B4 : Avez-vous des souvenirs de communication entre l'école de votre enfance et vos parents? Vos parents ont-ils déjà rencontré vos enseignants? De manière régulière? Après les bulletins?

R/ Non. Pas de mon enfance. Moi j'ai grandi dans une petite ville. Alors en côte d'ivoire, dans les petites villes tout le monde connaît tout le monde. Donc les enseignants se croisent avec les parents et leur disent oh votre enfant fait bien en classe. Je me rappelle en 9e je n'aimais pas les maths et mon prof est venu à la maison et a offert de m'expliquer à la maison. Il n'y avait pas de rencontre pour les bulletins parce qu'on regardait beaucoup plus la note globale, la moyenne ou la note du professeur principale. Je ne pense pas qu'on empêchait un parent qui voudrait rencontrer un enseignant, mais c'était informel, non structuré. Mais comme on dit chez nous l'enseignant c'est le « maître ». Pourquoi un parent le dérangerait pour aller demander. C'est plutôt avec les enfants qui causaient des problèmes que les parents étaient convoqués.

C : Collaboration avec l'école de son enfant

C1 : Comment évaluez-vous la collaboration entre l'école de votre enfant et vous?

R/ Si je devrais donner note sur 10, je donnerais 9. J'ai jamais eu de problème ni avec les enseignants ou la direction. Je me rappelle au début notre enfant avait de petits soucis en lecture, l'enseignant nous a invité et nous a expliqué, et c'était vite réglé. Pour des raisons de sécurité, par exemple il y a eu un monsieur qui avait été vu aux abords de l'école et tout de suite il y a eu une communication par un courriel pour nous informer. C'est sûr qu'il y a un grand choc dans la façon d'enseigner ici par rapport à chez nous et des fois comme parent tu ne comprends pas pourquoi on demande ça et ceci. Ici il faut vraiment s'impliquer dans la vie scolaire de son enfant, suivre où ils en sont en maths, poser la question à l'enseignante, demander ce que tu peux faire pour pouvoir aider ton enfant. J'ai vu aussi qu'ils acceptent que tu ne comprends pas le système, ils comprennent que tu viens d'ailleurs et prennent le temps de t'expliquer, mais il faut que tu sois impliqué et demander. Moi je donnerais 9.

C2 : Participez-vous dans les événements organisés par l'école de votre enfant? Comme les soirées curriculum; les soirées des bulletins; les portes ouvertes; etc.

R/ Oui, absolument. Son père et moi on participe. Il y a eu dernièrement un partenariat entre les écoles francophones et le centre francophone et mon mari est allé dans une école secondaire pour parler d'autres cultures. Nous sommes dans la zone où il y a beaucoup d'immigrants, il faut montrer à ces élèves si on travaille fort on peut réussir. Quand on arrive c'est vraiment un grand choc, mais il faut s'y mettre et travailler fort.

C3 : Que pensez-vous de la manière de faire de l'école en matière de collaboration? Pensez-vous que la stratégie de l'école soit bonne? Ou très exigeante? Y aurait-il d'autres manières de mieux faire?

R/ Je ne trouve pas que c'est très exigeant parce qu'on demande toujours s'il y a des parents bénévoles. Cependant je dois dire qu'au début on ne sait pas pourquoi on doit aller faire ceci ou cela à l'école de ton enfant. Mais il y a des choses que tu apprends que tu ne saurais autrement. Par exemple, mon mari est allé aider dans la surveillance à l'école, il a vu comment les enfants dépensent de l'énergie et au retour il me dit, « tu sais on devrait donner plus de collation à notre enfant ou on devrait mettre plus de légumes ». Tu comprendras aussi certaines chose que l'enfant va te dire et de voir ce qui se passe. Ce que l'on pourrait améliorer, c'est de nous expliquer au début de l'année. Exactement ce qu'on attend de nous. Dans nos pays le système de bénévolat n'existe pas. Un immigrant qui arrive essaye d'abord de s'en sortir, le bénévolat on ne sait pas que c'est utile au début. Il faudrait convoquer les parents pour leur expliquer les domaines de bénévolats dans l'école. Le pourquoi que l'implication serait bénéfique pour l'enfant et nous-mêmes. Comme on n'a pas le même système d'éducation, on ne sait pas. Les informations que l'on a cherchées sur le pays avant de venir, le bénévolat n'était pas dedans. Il faut expliquer l'importance de ce bénévolat dans une école; autrement ce n'est pas évident. Les premiers jours on n'a pas encore compris, mais dès qu'on a compris on embarque.

C4 : Avez-vous des souvenirs d'enfance de corvées collectives pour l'école, de support de parents pour la nourriture, pour des visites, pour venir raconter des histoires aux enfants, etc.?

R/ Dans mon école, peut être que c'était dans une école catholique, on demandait aux parents d'envoyer des choses qu'ils n'utilisent plus. Je me souviens que les élèves faisaient des cultures en arrières des classes et on demandait aux parents d'apporter des semences. On arrosait nos semences et on vendait les récoltes et de cet argent on organisait une fête de fin d'année. Autrement, non il n'y avait pas d'implication à l'école.

D : Implication du parent à la maison dans l'accompagnement scolaire de son enfant

Implication dans l'accompagnement scolaire de l'enfant signifierait entre autres l'encourager; lui demander comment se passent ses journées à l'école; l'aide aux devoirs; la discipline; etc.

D1 : Selon vous, sous quelles formes ou manifestations devrait prendre le rôle idéal du parent dans l'accompagnement de l'éducation de son enfant

R/ Ici, c'est demander ce qu'ils ont fait la journée, regarder l'agenda, la date de remise des devoirs et aider l'enfant. Si on ne comprend pas le devoir, demander à l'enseignante. Mais c'est difficile quand on vient juste d'arriver de savoir que l'on doit vérifier l'agenda, et le plus souvent, on est appelé par beaucoup d'autres choses et à la maison vérifier l'agenda n'est pas prioritaire. Pour moi, vérifier l'agenda et aider aux devoirs c'est le plus important

D2 : Est-ce qu'il y a des commentaires faits par l'enseignante de votre enfant en rapport avec le suivi scolaire à la maison? Lesquels?

R/ Si on réalise que mon enfant n'a pas compris, j'ai eu des communications pour me dire de passer à travers avec l'enfant et des fois me donner des exercices supplémentaires. Il y a des enseignants qui communiquent juste pour dénoncer des choses qui n'ont pas marché. Aujourd'hui l'enfant a fait ça, demain l'enfant a fait ça. Mais le parent fini par se demander si son enfant va à l'école pour ne faire que des mauvaises choses. Mais il y a d'autres jours que le même enfant ne s'est pas battu, a été gentil à un ami, ou à un adulte et on ne le mentionne pas. Si un jour le parent voit un message comme « youpi, ton enfant ne s'est pas battu » c'est encourageant. Il faut donc informer les parents des bonnes choses, même de petites choses comme bien ranger son casier. C'est encourageant.

D3 : Quels souvenirs avez-vous de votre pays d'origine en rapport avec l'accompagnement scolaire des enfants par les parents à la maison?

R/ Il y avait des personnes qui nous aidaient qui faisaient du tutorat. D'autres enfants sont aidés par les aînés. Les parents peuvent juste demander si les devoirs sont faits.

E : L'implication du parent à l'école de son enfant

L'implication à l'école de son enfant signifierait entre autres participer dans les rencontres organisées par l'enseignante; lors des journées portes ouvertes; rencontres des parents; participer comme bénévole dans différentes activités organisées par l'école comme les sorties pédagogiques et autres activités parascolaires; etc.

E1 : Êtes-vous surpris d'être sollicitée à vous impliquer à l'école de votre enfant?

R/ Oui, la première fois tu te demandes pourquoi ils ont besoin de nous. Mais moi je pense qu'accompagner son enfant dans une sortie éducative c'est plus rassurant. C'est vrai qu'on te donne un groupe d'enfant, mais c'est très génial. C'est aussi une occasion de rencontrer les parents des amis de ton enfant, même les amis de ton enfant. Vous savez, chaque jour les enfants racontent des histoires de leurs amis « mon ami tel, mon ami tel » et tu ne les connais pas. C'est le moment de les voir et quand tu rencontres leur parents, vous vous introduisez « Oh tu es la maman de tell, mon enfant m'en parle chaque jour » et la prochaine fois que vous allez vous rencontrer dans une fête d'anniversaire, vous aller socialiser. Vous voyez ici c'est une vie isolée, si tu rencontres d'autres personnes avec qui tu peux socialiser et même faire des amitiés.

E2 : Comment évaluez-vous les demandes de participation aux rencontres et événements de l'école?

R/ Moi et mon mari on apprécie. Non seulement que ça te donne l'opportunité de passer un bon moment avec ton enfant. Mais aussi ça te permet de connaître le système et tu sais à l'école ça parle, ceci donne une bonne impression dans l'école. Et pour l'enfant, c'est important d'entendre son enseignante lui dire « Oh ton papa ou ta maman est chaleureux » et tu sais, pour les parents qui ne s'impliquent pas, les enfants peuvent être stigmatisés

E3 : Dans quelle mesure ces attentes et demandes de l'école sont-elles différentes de votre propre expérience au pays d'origine?

R/ Je sais que chez nous, pendant les fêtes de fin d'année, les mamans préparaient les repas. Je pense que c'était le seul moment. Mais ici, il faut vraiment s'impliquer et tu y vas quand tu as du temps. Chez nous c'est l'enseignant qui fait tout, mais ici c'est tout le monde, le parent y compris.

E4 : Comment qualifiez-vous les relations entre vous et l'école en général?

R/ Moi je trouve ça génial. Vous savez le métier d'enseignant n'est pas facile. Alors prendre le temps d'écrire dans tous les agendas sur chaque enfant, le parent doit aussi faire sa part. Il faut dire que les parents immigrants qui arrivent ont besoin d'information, C'est pourquoi au début de l'année, l'enseignante informe le parent qui accompagne son enfant et l'ouverture des deux côtés. Il y a des enseignants qui dès le départ ont des idées préconçues à l'égard des immigrants. Il faut qu'ils comprennent que nous avons évolué dans de sociétés différentes et les systèmes d'éducatifs sont différents. Mais il faut de l'ouverture dès la première rencontre. Si le parent dès la première journée rentre avec l'impression que ce dont on rêve c'est pas là, c'est comme si le monde arrête de tourner et on est découragé. L'enseignante n'est pas là uniquement pour les élèves, mais aussi pour les parents pour leur expliquer comment ça se passe, les attentes. Si les parents rencontrent une mauvaise expérience, ça arrive, mais il ne faut pas se décourager, il faut aller demander et avoir des informations. Alors moi je suis satisfait des relations avec l'école de ma fille. Il faut vraiment l'ouverture et faire comme les autres immigrants qui sont venus d'ailleurs, comme les italiens, comme les grecques.

Informateur 9

A : Information démographique

A1 : Quel est votre pays d'origine? R/ Grandi au Togo, puis j'ai fait l'Université en Côte d'Ivoire

A1b) Avez-vous été élevé à la campagne ou à la ville? Décrivez brièvement votre milieu de jeunesse et le contexte familial.

R/ J'ai été élevée en ville, mais je me rendais souvent à la campagne comme c'est là où il la grande famille. Je suis issue d'une grande famille de 15 enfants du côté de mon père, je suis de la famille royale, donc j'ai grandi avec les cousins et cousines.

A2 : Depuis combien de temps vivez-vous en Ontario? R/ 1 an et demi

A3 : Quel est votre niveau d'éducation

Primaire secondaire postsecondaire R/ Postsecondaire

A4 : Combien d'enfants avez-vous qui fréquentent l'école? R/ 3 enfants dont deux au primaires et un au secondaire

A5 : Comment vous sentez-vous dans le nouveau pays, en particulier au regard de la culture d'accueil et de ses attentes.

R/ Ici la culture est bonne, il y a beaucoup d'opportunité et d'ouverture. Cependant, moi je n'ai pas été élevée dans cette culture, je trouve qu'on donne beaucoup de liberté aux enfants. Pour moi, un enfant ça s'éduque, il faut mettre des « garde-fou » et ne pas donner trop de liberté. Ceci m'a choqué beaucoup quand je suis arrivée, mais je me dis que si c'est leur culture, on essaie de faire avec, mais à la maison j'essaie de rappeler à mes enfants que même si nous sommes à l'étranger, ici c'est leur deuxième nation et que l'éducation que j'ai reçu j'essaie de leur transmettre.

L'autre choc est le mode de vie d'ici, je trouve que les gens habitent enfermés dans leur maison, tu passes personne ne dit bonjour, même si tu dis bonjour on ne te répond pas. Ma première année était très difficile, mais comme je disais tantôt, mon objectif c'est pas moi, c'est les enfants, et donc je fais ce sacrifice. Mais, je leur rappelle toujours qu'ils ne doivent pas copier tous ce qu'ils voient. Il faut qu'ils se rappellent de leur culture d'origine et prendre ici ce qui est bon et ajouter à ce que nous leur donnons comme éducation, ça leur servira demain. Qu'on le veuille ou pas, un jour ils seront amenés à retourner au pays. Quand ils vont arriver, qu'ils ne soient pas comme des étrangers.

B : Communication avec l'école de son enfant

B1 : Lorsque l'école de votre enfant communique avec vous, par quel moyen êtes-vous contacté? Agenda Lettre Téléphone Courriel

R/ Quotidiennement c'est par des agendas, le téléphone aussi quand l'enfant est absent de l'école ils t'appellent pour s'assurer si l'enfant est à la maison ou s'il y a eu un problème. Concernant l'évolution des enfants c'est par l'agenda et courriel.

B2 : Comment évaluez-vous la communication entre l'école de votre enfant et votre famille?

R/ Je suis à l'aise, je m'entends bien avec l'école, ils sont ouverts. C'est quand il y a des réunions ou autres, moi je n'ai pas le temps d'y aller. La plus part du temps je suis satisfait avec l'école.

B3 : Quelles difficultés rencontrez-vous pour communiquer avec l'école de votre enfant?

R/ Il n'y a pas de difficulté, je consulte tous les jours l'agenda des enfants, ma plus petite me bouscule même, « maman il faut signer mon agenda ».

B4 : Avez-vous des souvenirs de communication entre l'école de votre enfance et vos parents? Vos parents ont-ils déjà rencontré vos enseignants? De manière régulière? Après les bulletins?

R/ Pas comme on le voit aujourd'hui. Du temps que j'étais à l'école, si on convoque ton père ou ta mère, toi-même tu commençais à pleurer avant d'y aller, puisque tu sais que quand ton père va venir, en plus de que le maître t'a fait, il va te frapper. Si on l'appelle c'est que tu as fait quelque chose de grave. Sinon les maîtres avaient le plein pouvoir. Le parent t'accompagne le premier jour et donne l'autorité au maître : « voilà ton enfant, occupe-toi de lui ». Tout le long de l'année, le maître d'école est comme le deuxième père. Il se substitue au parent pour ton éducation, contrairement à ce que l'on voit ici, où les maîtres n'ont pas les pleins pouvoirs sur les enfants.

C : Collaboration avec l'école de son enfant

C1 : Comment évaluez-vous la collaboration entre l'école de votre enfant et vous?

R/ Au niveau du primaire je suis tout le temps en contact avec eux et je n'ai pas de problème. Au niveau du secondaire, je ne suis pas trop proche d'eux. Vu qu'ils sont plus grands, ils communiquent rarement. S'il y a des courriels c'est pour annoncer les programmes de la semaine. Mais au niveau du primaire, je connais même certains profs, j'ai fait du bénévolat et je suis en étroite collaboration.

C2 : Participez-vous dans les événements organisés par l'école de votre enfant? Comme les soirées curriculum; les soirées des bulletins; les portes ouvertes; etc.

R/ Oui, j'y participe très souvent, je suis présente à l'école des enfants.

C3 : Que pensez-vous de la manière de faire de l'école en matière de collaboration? Pensez-vous que la stratégie de l'école soit bonne? Ou très exigeante? Y aurait-il d'autres manières de mieux faire?

R/ Pour moi c'est une bonne chose, comme l'école devient une nouvelle famille, les enfants se sont intégrés facilement. Le fait de voir aussi leur mère à leur école qui fait du bénévolat, ceci les a aidés à ne pas sentir trop de différence de culture. C'est une bonne chose que l'école soit ouverte aux parents. Et si les enfants savent que les parents viennent à l'école, ils vont faire plus attention et éviter les erreurs.

C4 : Avez-vous des souvenirs d'enfance de corvées collectives pour l'école, de support de parents pour la nourriture, pour des visites, pour venir raconter des histoires aux enfants, etc.?

R/ Non, je n'ai jamais vu mes parents faire les activités de l'école.

D : Implication du parent à la maison dans l'accompagnement scolaire de son enfant

Implication dans l'accompagnement scolaire de l'enfant signifierait entre autres l'encourager; lui demander comment se passent ses journées à l'école; l'aide aux devoirs; la discipline; etc.

D1 : Selon vous, sous quelles formes ou manifestations devrait prendre le rôle idéal du parent dans l'accompagnement de l'éducation de son enfant

R/ Je pense que le parent doit être présent parce que le programme d'ici n'est pas comme chez nous, la manière d'enseigner. Chez nous comme je le disais tantôt le maître a les pleins pouvoirs. Mais ici, vu qu'il y a beaucoup de liberté, j'ai l'impression que les enfants ne veulent pas travailler, surtout quand ils viennent d'Afrique il y a un décalage. Là-bas c'est plus strict, il des devoirs et quand il y a l'interrogation le cœur bas. Ici, on donne juste les recherches, si l'enfant veut il fait, s'il ne veut pas il ne fait pas. Un enfant qui vient d'un endroit où on lui donnait des pages et des pages et arrivés ici on leur donne des marges d'aller jouer, ils vont choisir ce qui les arrangent. Le parent doit rester prêt et être plus dur à la maison pour l'inciter à travailler. La discipline c'est à la maison, parce que c'est pas à l'école que ça se fait. Moi je ne m'amuse pas avec eux à la maison, sinon ils risquent de deviez, surtout qu'ils ne sont pas encore très stable. Il faut qu'ils continuent, il ne faut pas que ça change du jour au lendemain.

D2 : Est-ce qu'il y a des commentaires faits par l'enseignante de votre enfant en rapport avec le suivi scolaire à la maison? Lesquels?

R/ Non, l'enseignante me dit toujours que les enfants sont bien, ils sont bien élevés, ils font leur devoir.

D3 : Quels souvenirs avez-vous de votre pays d'origine en rapport avec l'accompagnement scolaire des enfants par les parents à la maison?

R/ Non, dans le temps ça ne se faisait pas, mais au primaire on travaillait avec les grands frères et les grandes sœurs qui sont avancés au plan académique. Au collège (secondaire), quand ça n'allait pas, on pouvait engager un répétiteur. Le parent ne peut pas travailler avec toi parce qu'il n'a pas la patience. Quand il te montre une fois, deux fois et ça ne va pas, la 3^e fois c'est le « coup ». Il préfère au besoin payer un répétiteur.

E : L'implication du parent à l'école de son enfant

L'implication à l'école de son enfant signifierait entre autres participer dans les rencontres organisées par l'enseignante; lors des journées portes ouvertes; rencontres des parents; participer comme bénévole dans différentes activités organisées par l'école comme les sorties pédagogiques et autres activités parascolaires; etc.

E1 : Êtes-vous surpris d'être sollicitée à vous impliquer à l'école de votre enfant?

R/ Surprise non, parce que je voulais ça, je voulais faire du bénévolat et j'ai accepté avec passion. Je voulais voir le milieu éducationnel d'ici, comment ça se passe. Je ne voulais attendre ce que les enfants me racontent, ça m'a aidé à comprendre et à commencer les dispositions de comment aider mon enfant. Sur un 2^e plan, je suis surprise par rapport au milieu d'où je viens. Dans notre pays ça ne se faisait pas. Je

ne savais pas que les parents pouvaient s'impliquer dans l'éducation des enfants comme ça. Au pays, quand on nous appelait c'était pour te remettre le bulletin ou s'il y a des cérémonies de remises de diplôme, on partait.

E2 : Comment évaluez-vous les demandes de participation aux rencontres et événements de l'école?

R/ La demande était une bonne chose, c'est appréciée. Mais les soirs ça m'embêtent des fois parce qu'il y a aussi un foyer à gérer. Ici il n'y a pas de servante à qui tu peux donner des consignes. Ici tu as plus qu'un enfant et si tu veux accompagner deux, il y a un troisième qui ne peut pas rester à la maison. C'est contraignant. Des fois je fais des choix et je participe aux rencontres jugées prioritaires. Des fois je négocie avec les enseignants pour les rencontrer aux heures différentes des heures assignées pour les rencontres.

E3 : Dans quelle mesure ces attentes et demandes de l'école sont-elles différentes de votre propre expérience au pays d'origine?

R/ C'est très différents, comme je le disais tantôt les parents ne venaient pas à l'école comme ça pour participer au déroulement des activités. Quand bien même on t'invite, tu viens comme un invité, mais pas comme participant.

E4 : Comment qualifiez-vous les relations entre vous et l'école en général?

R/ J'ai de bonne relation jusque-là, les enseignants, la directrice, tout le monde. Peut-être vu que je me suis impliqué tôt, l'année passée j'ai même reçu un prix lors des cérémonies de remerciement de parents bénévoles. Au primaire je suis très impliquée et j'ai de bonne relation, au secondaire je m'implique moins. Je pense que ma présence et mon implication a favorisé les choses (les bonnes relations), puis nous avons eu à faire avec des personnes qui sont ouvert aussi.

Informateur 10

A : Information démographique

A1 : Quel est votre pays d'origine? R/ La Côte d'Ivoire

A1b) Avez-vous été élevé à la campagne ou à la ville? Décrivez brièvement votre milieu de jeunesse et le contexte familial.

R/ En ville, j'ai 4 frères et 5 sœurs

A2 : Depuis combien de temps vivez-vous en Ontario? R/ 4 ans

A3 : Quel est votre niveau d'éducation

Primaire secondaire postsecondaire R/ Postsecondaire

A4 : Combien d'enfants avez-vous qui fréquentent l'école? R/ un seul, au secondaire

A5 : Comment vous sentez-vous dans le nouveau pays, en particulier au regard de la culture d'accueil et de ses attentes.

R/ Je me sens bien maintenant, au début il y a eu une période de choc culturel et d'adaptation, mais maintenant on s'habitue de plus en plus.

B : Communication avec l'école de son enfant

B1 : Lorsque l'école de votre enfant communique avec vous, par quel moyen êtes-vous contacté? Agenda Lettre Téléphone Courriel

R/ Le courriel et par lettre

B2 : Comment évaluez-vous la communication entre l'école de votre enfant et votre famille?

R/ Moi je suis satisfait, les informations arrivent de façon régulière et on donne assez de temps de répondre quand c'est nécessaire. Je le trouve satisfaisant.

B3 : Quelles difficultés rencontrez-vous pour communiquer avec l'école de votre enfant?

R/ A mon niveau je n'ai pas de difficultés.

B4 : Avez-vous des souvenirs de communication entre l'école de votre enfance et vos parents? Vos parents ont-ils déjà rencontré vos enseignants? De manière régulière? Après les bulletins?

R/ Pour moi, mon père était un enseignant, donc il n'y avait pas eu de ce besoin. Mais pour les autres, il y a avait pas de besoin de communication sauf en cas de problème grave. Et là comme c'était dans une petite ville, tout le monde connaît tout le monde, l'enseignant pouvait s'adresser directement au parent.

C : Collaboration avec l'école de son enfant

C1 : Comment évaluez-vous la collaboration entre l'école de votre enfant et vous?

R/ Je suis satisfait de la collaboration. Ils sont là pour nous aider, si vous voulez parler à un conseiller, on vous le cherche et si vous ne savez pas qui peut répondre à votre besoin on vous oriente. Quand eux envoient un courriel il y a toujours le nom de la personne si on y répondre. Et comme c'est au secondaire, même l'enfant peut aider à expliquer ce que le parent n'a pas bien compris et servir de liaison entre le parent et l'école.

C2 : Participez-vous dans les événements organisés par l'école de votre enfant? Comme les soirées curriculum; les soirées des bulletins; les portes ouvertes; etc.

R/ Non, par rapport à mon emploi de temps, je n'ai pas d'occasion. C'est la disponibilité et nous sommes situés loin de l'école

C3 : Que pensez-vous de la manière de faire de l'école en matière de collaboration? Pensez-vous que la stratégie de l'école soit bonne? Ou très exigeante? Y aurait-il d'autres manières de mieux faire?

R/ Je pense que c'est une bonne approche. C'est quelque chose de nouveau pour un immigrant qui vient d'arriver. Mais, c'est utile pour la compréhension du système de l'éducation que l'on veut donner à ses enfants. Ça permet aussi de faire du parent un allié dans l'éducation. Seulement pour les immigrants qui viennent d'arriver avec tous les problèmes qu'ils ont au départ. Mais après s'être habitués et régler certains problèmes existentiels. Aussi il y a des parents immigrants qui quand ils arrivent entendent des histoires d'autres parents qui ont peur de rencontrer les enseignants ou d'autres trucs et cela créent un peu de confusion. Moi je leur dis qu'il faut y aller et voir d'eux même, les enseignants ne sont pas contre les parents. Je peux dire qu'au début les nouveaux arrivants n'ont pas la bonne information et c'est un blocage. Après il réalise que s'impliquer est plus bénéfique pour les enfants et pour eux aussi

C4 : Avez-vous des souvenirs d'enfance de corvées collectives pour l'école, de support de parents pour la nourriture, pour des visites, pour venir raconter des histoires aux enfants, etc.?

R/ Non, pas du tout!!

D : Implication du parent à la maison dans l'accompagnement scolaire de son enfant

Implication dans l'accompagnement scolaire de l'enfant signifierait entre autres l'encourager; lui demander comment se passent ses journées à l'école; l'aide aux devoirs; la discipline; etc.

D1 : Selon vous, sous quelles formes ou manifestations devrait prendre le rôle idéal du parent dans l'accompagnement de l'éducation de son enfant

R/ La manière de faire dans l'éducation est différente, elle est aussi basée sur la façon dont nous avons grandi. Ici on fonctionne sur l'autonomie de l'enfant et la confiance de l'enseignant et le parent intervient pour voir si l'enfant arrive à coordonner tout ça. Selon moi, il faut d'abord s'assurer que l'enfant répond à ce que l'école lui demande de faire.

D2 : Est-ce qu'il y a des commentaires faits par l'enseignante de votre enfant en rapport avec le suivi scolaire à la maison? Lesquels?

R/ Non on n'a pas beaucoup de communication dans ce sens, car l'enfant ne manifeste pas de problème. On lit juste ce qui est sur le bulletin et si on a des questions on va voir l'enseignant.

D3 : Quels souvenirs avez-vous de votre pays d'origine en rapport avec l'accompagnement scolaire des enfants par les parents à la maison?

R/ Il y avait de la discipline. Il va savoir si tu fais les devoirs. Il y a toujours un aîné qui est là pour t'aider, le parent était là pour coordonner tout ça.

E : L'implication du parent à l'école de son enfant

L'implication à l'école de son enfant signifierait entre autres participer dans les rencontres organisées par l'enseignante; lors des journées portes ouvertes; rencontres des parents; participer comme bénévole dans différentes activités organisées par l'école comme les sorties pédagogiques et autres activités parascolaires; etc.

E1 : Êtes-vous surpris d'être sollicitée à vous impliquer à l'école de votre enfant?

R/ Je ne suis pas surpris, mais je n'ai jamais participé au bénévolat à l'école. Je fais du bénévolat ailleurs. Moi je pense que l'école est pour l'enfant et pas pour le parent. Je pense que l'enfant qui a besoin de s'amuser à l'école ne veut pas voir le parent à côté de lui. Je pense aussi qu'il faut garder une certaine autorité, si je commence à m'amuser trop à l'école, ça sera difficile à la maison de garder certaines limites. Moi je préfère donner mon temps de bénévolat à d'autres organismes, mais pas dans l'école où va mon enfant.

E2 : Comment évaluez-vous les demandes de participation aux rencontres et événements de l'école?

R/ Je pense que c'est bien. Ça donne une opportunité aux parents qui le veulent de le faire. Moi je ne participe pas non pas que je pense que c'est pas une bonne chose, mais que je préfère donner mon temps ailleurs.

E3 : Dans quelle mesure ces attentes et demandes de l'école sont-elles différentes de votre propre expérience au pays d'origine?

R/ Comme on a déjà dit, c'est vraiment des profils éducatifs différents, et adapté à chaque milieu. Ici ils ont une manière de faire adapté au milieu d'ici et ça marche, chez nous c'était un autre système qui était adapté à ce milieu-là, et ça marchait aussi parce que on voit les personnes qui arrivent ici et qui ont évolué dans le système là-bas, ils ont de bonnes bases, ils ne sont pas des ratés.

E4 : Comment qualifiez-vous les relations entre vous et l'école en général?

R/ C'est assez positif, assez courtois et assez respectueux. Il y a des limites très respectées, on ne va pas s'acharner parce qu'on ne te voit pas dans le bénévolat. Tant qu'ils voient que l'enfant fait bien ses travaux, les remette à temps, c'est assez. J'aime cette façon de faire dans le respect de chacun.

Informateur 11

A : Information démographique

A1 : Quel est votre pays d'origine? R/ Burundi

A1b) Avez-vous été élevé à la campagne ou à la ville? Décrivez brièvement votre milieu de jeunesse et le contexte familial.

R/ En ville, Je viens d'une famille de 6 enfants, mon père travaillait au ministère de l'éducation, donc j'ai été en ville et fréquenté une école publique de Bujumbura.

A2 : Depuis combien de temps vivez-vous en Ontario? R/ Je viens de faire une année

A3 : Quel est votre niveau d'éducation

Primaire secondaire postsecondaire R/ Postsecondaire

A4 : Combien d'enfants avez-vous qui fréquentent l'école? R/ Une ici en Ontario

A5 : Comment vous sentez-vous dans le nouveau pays, en particulier au regard de la culture d'accueil et de ses attentes.

R/ Je me sens à l'aise ici en Ontario, ma fille et moi, je veux dire ma fille a fréquenté une école qui comptait 28 différentes nationalités, et moi-même j'ai dirigé cette école, donc par rapport aux cultures et aux exigences du milieu, on se sent à l'aise. Cependant sur certains aspects, ici on a de petites familles de deux enfants ou trois au maximum, je sens une différence comme personne venant d'une famille africaine. Aussi le climat d'ici est dur, on nous dit que l'hiver de cette année a été difficile, s'adapter au froid n'est pas facile. Aussi la chaleur africaine n'est pas ressentie ici, ici chacun est dans son coin, tu ne peux pas causer avec les gens facilement et on sent que ce n'est pas facile de faire le premier pas pour aborder quelqu'un.

B : Communication avec l'école de son enfant

B1 : Lorsque l'école de votre enfant communique avec vous, par quel moyen êtes-vous contacté? Agenda Lettre Téléphone Courriel

R/ C'est souvent l'agenda, ou des fois par téléphone et c'est moi qui ai demandé cela, que si jamais il y a une urgence, qu'on puisse me contacter par téléphone, et je suis satisfait.

B2 : Comment évaluez-vous la communication entre l'école de votre enfant et votre famille?

R/ Personnellement ça me va, je suis moi-même éducatrice de formation et je vérifie régulièrement l'agenda et des fois ma fille me montre s'il y a une communication que je dois répondre, et comme j'ai dit, j'ai demandé à ce qu'on me téléphone s'il y a quelque chose et moi-même j'appelle par exemple si elle est malade. Je suis vraiment satisfait sur ce point.

B3 : Quelles difficultés rencontrez-vous pour communiquer avec l'école de votre enfant?

R/ Non, pas de difficultés du tout

B4 : Avez-vous des souvenirs de communication entre l'école de votre enfance et vos parents? Vos parents ont-ils déjà rencontré vos enseignants? De manière régulière? Après les bulletins?

R/ avec un rire...Franchement je ne me rappelle plus de ça. Cela fait très longtemps.

C : Collaboration avec l'école de son enfant

C1 : Comment évaluez-vous la collaboration entre l'école de votre enfant et vous?

R/ Je dois dire que je suis vraiment satisfaite à ce niveau-là, de la collaboration, que ce soit au niveau des enseignants, de la direction, du secrétariat ou administration, le courant passe très bien.

C2 : Participez-vous dans les événements organisés par l'école de votre enfant? Comme les soirées curriculum; les soirées des bulletins; les portes ouvertes; etc.

R/ Je dois dire que je ne participe pas beaucoup bien que j'aimerais le faire. J'habite loin de l'école, et donc pour y aller je dois prendre 3 bus (trois trajets). En plus les heures, ils commencent les activités à 19h et terminent à 21h, et comme j'habite loin, je dois prendre le bus.

C3 : Que pensez-vous de la manière de faire de l'école en matière de collaboration? Pensez-vous que la stratégie de l'école soit bonne? Ou très exigeante? Y aurait-il d'autres manières de mieux faire?

R/ Non, ce n'est pas très exigeante par ce qu'il faut que les parents s'implique. Il faut que les parents soient proches de leurs enfants et de leur école. Le seul moyen d'y arriver et de les inviter à y aller pour les impliquer. Il ne faut pas s'attendre à ce que ce soit seulement l'école qui va vers les parents en leur envoyant des notes, il faut que les parents aussi aillent vers l'école. Je parle de cela par expérience, car moi-même dans mon pays j'ai dirigé une école. Seulement là-bas, nous invitions les parents le dimanche entre 9h du matin et 13h quand ils n'ont pas de travail. Ces rencontres permettaient aux parents de rencontrer les enseignants, rencontrer la direction, discuter des programmes et des progrès de l'enfant. C'était une école privée qui a été créée à l'initiative des parents. Au départ, c'était un Canadien et un Français qui ont eu cette initiative et se sont associés aux autres parents. L'école a une certaine culture occidentale, je dirais hybride.

C4 : Avez-vous des souvenirs d'enfance de corvées collectives pour l'école, de support de parents pour la nourriture, pour des visites, pour venir raconter des histoires aux enfants, etc.?

R/ Non, les parents ne participaient pas du tout. Je voyais des parents à la remise des bulletins, ou quand il y avait des activités de fin d'années. Autrement c'est quand il y avait des enfants difficiles, et là les parents pouvaient même taper sérieusement les enfants à l'école. En ce moment, les parents étaient convoqués par la direction.

D : Implication du parent à la maison dans l'accompagnement scolaire de son enfant

Implication dans l'accompagnement scolaire de l'enfant signifierait entre autres l'encourager; lui demander comment se passent ses journées à l'école; l'aide aux devoirs; la discipline; etc.

D1 : Selon vous, sous quelles formes ou manifestations devrait prendre le rôle idéal du parent dans l'accompagnement de l'éducation de son enfant

R/ Il faut que le parent suive l'enfant à la maison. Il ne faut pas croire que l'école puisse tout faire. La première école c'est la maison. Les parents doivent être responsable de de leurs enfants, de la discipline et tous les autres choses. C'est déjà voir le visage de l'enfant quand il rentre, c'est de voir comment l'enfant se comporte, et là on peut voir comment il a passé sa journée. Après, on va demander s'il a des devoirs, car il même des enfants qui cachent les devoirs et aider avec ses devoirs. C'est de cette façon qu'on peut suivre l'évolution. S'il a compris ou n'a pas compris. Mais il faut dire aussi que les parents n'ont assez de temps, c'est ainsi que l'école ne doit pas envoyer tout à la maison et doit s'assurer d'avoir fait sa partie. C'est une question de balance pour trouver un équilibre.

D2 : Est-ce qu'il y a des commentaires faits par l'enseignante de votre enfant en rapport avec le suivi scolaire à la maison? Lesquels?

R/ Non, jusque-là non, mais c'est plutôt moi quand je me rends comptes qu'il y a des choses que l'enfant n'a pas compris, j'envoie une petite note pour laisser savoir à l'enseignante. Quand l'enfant retourne, elle me dit que l'enseignante l'a aidé sur la partie.

D3 : Quels souvenirs avez-vous de votre pays d'origine en rapport avec l'accompagnement scolaire des enfants par les parents à la maison?

R/ Je dois dire que mon père, comme il était du domaine de l'éducation dans son travail, il était rigoureux avec nous pour ce qui est aux devoirs. Il s'assurait que les devoirs étaient faits. Pour moi, comme parents au Burundi, moi et mon mari on aidaient aux devoirs, je m'occupais de tout ce qui était littérature et mon mari les sciences. Je suis contente des résultats quand je vois le cheminement de nos enfants. Dans notre école, il y avait des journées de devoirs. Si c'est la journée des devoirs, on exigeait que le parent signe qu'il a vérifié si le devoir est fait, pas nécessairement que le devoir soit bien fait, car en classe, les enseignant corrigeaient les devoirs, mais au mois, le parent devrait s'assurer que l'enfant a fait son devoir.

E : L'implication du parent à l'école de son enfant

L'implication à l'école de son enfant signifierait entre autres participer dans les rencontres organisées par l'enseignante; lors des journées portes ouvertes; rencontres des parents; participer comme bénévole dans différentes activités organisées par l'école comme les sorties pédagogiques et autres activités parascolaires; etc.

E1 : Êtes-vous surpris d'être sollicitée à vous impliquer à l'école de votre enfant?

R/ Non, je pense que c'est une bonne chose. L'école fait partie de la communauté et il faut que les parents s'impliquent dans la communauté en commençant par l'école.

E2 : Comment évaluez-vous les demandes de participation aux rencontres et évènements de l'école?

R/ Moi je pense qu'à chaque fois le parent est disponible puisse aller aider. Les enseignants ont jusqu'à 24 enfants. Les enfants ont différents comportement. Il faut aller aider l'enseignant et le soutenir.

E3 : Dans quelle mesure ces attentes et demandes de l'école sont-elles différentes de votre propre expérience au pays d'origine?

R/ Si je prends les écoles du Burundi en général, les parents ne vont pas aider l'école. C'est à l'école de faire son travail. L'école n'a pas d'attente envers les parents. Les enfants sont confiés aux enseignants et c'est leur travail.

E4 : Comment qualifiez-vous les relations entre vous et l'école en général?

R/ Je dirais que ce sont de très bonnes relations et je suis satisfaite du travail que fait l'école. Ma fille s'est vite intégrée parce qu'il y a eu l'accueil, les enseignants et les autres élèves étaient accueillants, il y a même une association dont j'oublie le nom qui était chargée d'accueillir les nouveaux élèves. Ma fille s'est vite intégrée, et je vois de bons résultats.

Informateur 12

A : Information démographique

A1 : Quel est votre pays d'origine? R/ Cameroun

A1b) Avez-vous été élevé à la campagne ou à la ville? Décrivez brièvement votre milieu de jeunesse et le contexte familial.

R/ Ville, je viens d'une famille de 4 enfants, j'ai grandi dans la ville, ma famille était modeste, j'ai eu le plaisir de vivre les meilleurs moments de ma vie dans mon pays d'origine, le contexte familial est assez élargi par le fait que nous considérons la famille éloignée comme très proche, et nous sommes liés par ce lien de la communauté. Ce fut un bonheur et une expérience assez riche que je suis en train de partager avec les enfants.

A2 : Depuis combien de temps vivez-vous en Ontario? R/ Depuis 2008 (7ans)

A3 : Quel est votre niveau d'éducation

Primaire secondaire postsecondaire R/ Postsecondaire

A4 : Combien d'enfants avez-vous qui fréquentent l'école? R/ deux

A5 : Comment vous sentez-vous dans le nouveau pays, en particulier au regard de la culture d'accueil et de ses attentes.

R/ Je dirais que le changement a été assez brutal pour moi parce que c'est toute une différence entre le pays du point de vue culturel et communautaire, la société, la vie de tous les jours, le côté éducatif, alors je pense que on a pris un choc et ça nous a pris ma famille et moi pas mal de temps avant de pouvoir s'adapter et s'intégrer dans la nouvelle société canadienne.

B : Communication avec l'école de son enfant

B1 : Lorsque l'école de votre enfant communique avec vous, par quel moyen êtes-vous contacté? Agenda Lettre Téléphone Courriel

R/ D'habitude je communique principalement par deux façons avec l'école. Par téléphone et par courriel. L'école fait appel à moi très souvent par téléphone étant donné que j'ai un enfant qui a un besoin très spécifique, et alors l'école m'appelle très souvent pour avoir des informations à tout moment. Le courriel c'est pour les informations qui ont le standard de tout le monde. L'école communique très souvent par téléphone et par courriel.

B2 : Comment évaluez-vous la communication entre l'école de votre enfant et votre famille?

R/ Quand ma fille a commencé l'école, la communication était basée par téléphone et par lettre-papier que les enseignants mettaient dans son agenda. Au fil du temps, la communication a évolué, on a privilégié l'envoi des courriels, ce qui facilite les choses pour ma famille, parce que cela nous permet de recevoir et de répondre aux messages tout de suite. Je trouve que cette méthode a amélioré le niveau de communication de l'école.

B3 : Quelles difficultés rencontrez-vous pour communiquer avec l'école de votre enfant?

R/ Je dirais oui et non. Des fois, mon mari et moi avons des difficultés à comprendre le sens de certains messages. Ce n'est pas parce que le français est différent, mais je pense que venant d'une autre culture on a nos méthodes à nous de communication qui font en sorte que on a un peu du mal à comprendre le langage utilisé par l'école que je trouve différent.

B4 : Avez-vous des souvenirs de communication entre l'école de votre enfance et vos parents? Vos parents ont-ils déjà rencontré vos enseignants? De manière régulière? Après les bulletins?

R/ La communication dans mon enfance était à sa façon. Dans mon pays, il y avait des lettres sous forme de convocation, ils essayaient de faire intégrer le parent dans l'éducation et avaient leur façon de communiquer pour trouver l'intérêt de l'enfant, mais sans savoir que leur méthode à long terme allait pouvoir aller au-delà. Ils avaient leurs moyens à leur niveau en ce moment-là, à cette époque. Il y avait des rencontres pour les bulletins, le professeur titulaire expliquait un peu aux parents comment c'est passé l'année, quoi améliorer et les forces. Je pense qu'il y avait une certaine communication.

C : Collaboration avec l'école de son enfant

C1 : Comment évaluez-vous la collaboration entre l'école de votre enfant et vous?

R/ Dans l'ensemble la collaboration n'est pas mal, mais ça dépend des situations. Il y a des situations où la communication peut être simple, précise et objective, et d'autres situations où j'ai eu le sentiment de ne pas être comprise, et de ne pas être satisfaite à

100%, mais je ne m'arrêtais pas là, j'ai trouvé d'autres moyens, soit en passant par la direction ou par une autre personne intermédiaire jusqu'à ce que je me sente comprise et satisfaite.

C2 : Participez-vous dans les événements organisés par l'école de votre enfant? Comme les soirées curriculum; les soirées des bulletins; les portes ouvertes; etc.

R/ Oui, c'est important pour mon mari et moi de participer dans la vie scolaire de nos enfants. On s'y met à 100%, même si la vie de tous les jours est complexe, pour l'éducation de nos enfants, on essaie de trouver le temps de participer aux activités pour que les enfants aussi puissent se sentir plus épanoui dans leur estime de soi en voyant que les parents contribuent à leur évolution scolaire. C'est très important pour la scolarisation de l'enfant de voir la place que l'enfant occupe dans sa famille, et que le côté éducatif fait aussi la partie intégrante de la vie familiale. L'enfant qui se sent soutenu par les parents ne se sentira pas rejeté, ceci influence positivement son estime de soi. L'enfant qui ne voit jamais ses parents dans les activités de l'école se posera des questions : pourquoi les parents des autres et pas les miens? Est-ce que mes parents s'intéressent à ma scolarité? Les enfants se posent des questions.

C3 : Que pensez-vous de la manière de faire de l'école en matière de collaboration? Pensez-vous que la stratégie de l'école soit bonne? Ou très exigeante? Y aurait-il d'autres manières de mieux faire?

R/ Personnellement, pour tout ce qui concerne l'enfant surtout le côté éducatif me préoccuperait énormément. Alors, que l'école soit exigeante ou qu'il ait beaucoup d'activités ça ne me gênerait pas du moment où ça contribue à l'évolution de mes enfants, ça n'a pas de prix. Le plus important c'est d'apporter le plus d'amour et d'épanouissement pour les meilleures chances de réussite de mes enfants. Je trouve alors que l'école fait de son mieux pour apporter le meilleur à nos enfants. L'école a besoin de la collaboration des parents pour y arriver et je fais partie de ceux qui trouvent que l'implication et la participation des parents est important pour une meilleure réussite de nos enfants.

C4 : Avez-vous des souvenirs d'enfance de corvées collectives pour l'école, de support de parents pour la nourriture, pour des visites, pour venir raconter des histoires aux enfants, etc.?

R/ Non je n'ai pas de souvenir, mais je pourrais dire que le contexte de la société camerounaise ne le permettait pas. Je n'ai pas eu à vivre ça, je l'aurais souhaité, je pense que chaque chose à son temps, chaque société évolue différemment. Pour moi, je profite d'avoir accès à une autre méthodologie, dans une nouvelle société d'en faire profiter à mes enfants. Je dois dire que de mon temps j'ai appris de ma façon, mais cette façon a pu apporter ses fruits par ce que me voilà et mes bases sont assez solides.

D : Implication du parent à la maison dans l'accompagnement scolaire de son enfant

Implication dans l'accompagnement scolaire de l'enfant signifierait entre autres l'encourager; lui demander comment se passent ses journées à l'école; l'aide aux devoirs; la discipline; etc.

D1 : Selon vous, sous quelles formes ou manifestations devrait prendre le rôle idéal du parent dans l'accompagnement de l'éducation de son enfant

R/ Cela est une vision personnelle de chaque famille. Moi personnellement, ma vie est tellement complexe ici au Canada, par le fait qu'il faut travailler, mon mari et moi nous sommes aux études, mais ça ne justifie pas que ne fassions pas les devoirs aux enfants. C'est notre responsabilité, c'est notre engagement, il faut le respecter. Donc il y a un temps tous les soirs qu'on accorde au moins une heure de devoir aux enfants, de mettre la discipline dans le sens où nous allons transmettre aux enfants ce que nous avons appris du pays. Dans l'aide au devoir, je ne me contente pas de ce que l'enfant amène de l'école, je vais au-delà. Par exemple, dans l'écriture, j'essaie d'intégrer mon bagage du Cameroun. À l'aide de mes connaissances, j'essaie d'adapter le curriculum du Canada. J'aimerais transmettre mes connaissances afin qu'elles aident mes enfants dans leurs études. La discipline est le moteur de l'éducation, c'est la meilleure façon de guider l'enfant dans l'amour et l'affection vers la réussite.

D2 : Est-ce qu'il y a des commentaires faits par l'enseignante de votre enfant en rapport avec le suivi scolaire à la maison? Lesquels?

R/ Oui. Le niveau de mes enfants se ressent à l'école grâce aux efforts que mon mari et moi mettons aux devoirs. Les enseignants remarquent que nos enfants ont une longueur d'avance sur leurs amis de la classe. L'aide au devoir n'est pas seulement pour faire les devoirs, mais c'est aussi pour transmettre l'amour de l'école. Il y a du temps pour jouer, il y a du temps pour les devoirs, et c'est important que l'enfant se sente prêt pour sa classe. Cela l'encourage à y aller.

D3 : Quels souvenirs avez-vous de votre pays d'origine en rapport avec l'accompagnement scolaire des enfants par les parents à la maison?

R/ Les souvenirs sont différents. Au début de la rentrée scolaire, mes parents m'accompagnaient. Cette journée, les parents prenaient connaissance aux enseignants. Pour l'aide aux devoirs, mes parents l'ont fait jusqu'à un certain niveau. Rendu en 6e année, les parents faisaient recours à un répétiteur surtout dans les matières comme les sciences et maths.

E : L'implication du parent à l'école de son enfant

L'implication à l'école de son enfant signifierait entre autres participer dans les rencontres organisées par l'enseignante; lors des journées portes ouvertes; rencontres des parents; participer comme bénévole dans différentes activités organisées par l'école comme les sorties pédagogiques et autres activités parascolaires; etc.

E1 : Êtes-vous surpris d'être sollicitée à vous impliquer à l'école de votre enfant?

R/ Non. C'est un plaisir pour moi de le faire. Honnêtement, si pouvais participer à tous les événements de l'école je le ferais. C'est un moment particulier que l'on a avec nos enfants et on a l'opportunité de les voir en groupe comment ils interagissent avec d'autres enfants dans un autre environnement. Vraiment c'est important de faire et pour nous aussi, avoir l'occasion de passer du temps avec nos enfants dans tels

milieux, cela n'a pas de prix et ça n'arrive pas tout le temps. Nous le faisons donc à la fois pour nous comme parents et pour nos enfants.

E2 : Comment évaluez-vous les demandes de participation aux rencontres et événements de l'école?

R/ Je pense que le système est très bon, c'est une façon pour l'école d'attirer l'attention des parents; faite attention, vos enfants ont besoin de vous. Impliquez-vous au maximum même si le temps est cher pour vous, réveillez-vous, vous êtes les meilleurs accompagnateurs de vos enfants. Nous avons besoin de vous. C'est ce message que l'école fait passer sur plusieurs forums, sans choquer les parents, réveiller leur conscience sans les juger.

E3 : Dans quelle mesure ces attentes et demandes de l'école sont-elles différentes de votre propre expérience au pays d'origine?

R/ Vous savez, moi j'ai fait l'immigration plusieurs fois, j'ai quitté le Cameroun pour la France, puis de la France pour le Canada. Ce fut un grand défi pour moi de pouvoir m'intégrer au maximum dans une troisième culture et un troisième système pour le bien de mes enfants. Je reste ouvert d'en apprendre chaque jour, j'apprends en même temps que mes enfants et même si ça demandait que j'aie m'asseoir avec eux en classe je le ferais.

E4 : Comment qualifiez-vous les relations entre vous et l'école en général?

R/ En général je suis satisfait, je ne me plains pas, mes enfants sont épanouis. Mes enfants sont heureux d'aller à l'école chaque matin avec un sourire, les résultats sont bons, les relations sociales avec les amis sont aussi bonnes, l'environnement à l'école est meilleur, le niveau de communication a pas mal évolué et je trouve que ça valait le coup de passer de là où on était il y a deux ou trois ans et passer à la communication par courriel. L'utilisation du téléphone pour les urgences est bonne.

BIBLIOGRAPHIE

- Alvarado, Elena. 1993. « Les jeunes des communautés culturelles ». *Santé mentale au Québec*, vol. 18, n° 1, p. 211-226.
- André, Géraldine. 2007. « École, langues, cultures et développement : Une analyse des politiques éducatives, linguistiques et culturelles postcoloniales au Burkina Faso ». *Cahiers d'études africaines*, no 186, p. 221-247
- Assemblée de la francophonie de l'Ontario. *Population franco-ontarienne en pourcentage et par région*, [En ligne]. <https://monassemblee.ca/enjeux/> (Page consultée le 2 juillet 2015)
- Asdih, Carole. 2012. « Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles ». *Enfances, Familles, Générations*, n° 16, p. 34-52.
- Bassolé-Ouédraogo, Angèle. 2006. « Melchior MBONIMPA, Les morts ne sont pas morts, roman ». *Liaison*, n° 134, p. 62.
- Battaglini, Alex, Sylvie Gravel, Carole Poulin, Michel Fournier et Jean-Marc Brodeur. 2002. « Migration et paternité ou réinventer la paternité ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 15, n° 1, p. 165-179
- Béji, Kamel et Anaïs Pellerin. 2010. « Intégration socioprofessionnelle des immigrants récents au Québec : le rôle de l'information et des réseaux sociaux ». *Relations industrielles / Industrial Relations*, vol. 65, n° 4, p. 562-583.
- Belabdi, Mustapha. 2010. *Communication interculturelle et processus d'intégration des nouveaux immigrants marocains au Québec*. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en communication. Université du Québec à Montréal.
- Belkaïd, Nadia et Guerraoui Zohra. 2003. « La transmission culturelle. Le regard de la psychologie interculturelle ». *Empan*, vol. 3, no 51, p. 124-128
- Benoit, Maryse, Cécile Rousseau, Pauline Ngirumpatse et Louise Lacroix. 2008. « Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 313-332.
- Bérubé, Louise. 2010. *Parents d'ailleurs, Enfants d'ici. Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*, p. 10-23. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Bobineau, Olivier. 06 juillet 2011. « La troisième modernité, ou 'l'individualisme confinitaire' ». *SociologieS*, [En ligne]. <http://sociologies.revues.org/3536> (Page consultée le 23 mars 2015).

- Boucher, Colette. 2009. *Échos identitaires chez Marie-Célie Agnat et ses lectrices : Communication interculturelle et médiation culturelle*. Volume I. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en Ethnologie des francophones en Amérique du Nord pour l'obtention du grade de Ph. D.
- Boudreau, François. 1995. Deux rapports au monde : Amérindiens Ojibwa et Euro-américains. Dans *Actes de la journée du savoir*, ACFAS-Sudbury, 24 mars 1995, pp. 53-87
- Boudreau, François. 2005. « Aide économique, réformes politiques et 'révolution culturelle' : Les conditions d'un développement burkinabé autonome moderne ». Dans *Société*, No 27, Automne 2007. Nota Bene, Gallimard, pp. 171-210.
- Boudreau, François. 2009. « Conception holistique et circulaire du monde archaïque et traditionnel ». Dans *Recueil de textes, BESO 2105, Le bien-être social en tant qu'institution*. CSPI Coursepack.ca. Automne 2012, pp. 6-7
- Boudreau, François. 2010. « L'épistémologie politique de Michel Freitag ». Dans *Annales de la Faculté des lettres et des Sciences Humaines*. Université Cheikh Anta Diop, Dakar, No 40/B 2010, pp. 129-149
- Boudreau, François. 2011. *Environnement et néocolonialisme : Deux enjeux de l'immigration dans le projet néolibéral*. Transcript de la conférence de l'Association canadienne pour la formation en service social (ACFTS), présenté à l'Université St-Thomas, Frédéricton., 1er juin 2011. 24 pages.
- Boudreau, François (2012) : *Cours SESO 5017 : Les pratiques sociales indirectes*. Université Laurentienne, Sudbury, Automne 2012.
- Boulanger, Dany, François Larose, Serge J. Larivé, Pauline Minier, Yves Couturier, Jean-Claude Kalubi-Lukusa et Valérie Cusson. 2011. « Travail social et participation parentale dans le contexte de partenariat école-famille-communauté : mise en perspective autour d'une logique socioculturelle ». *Service social*, vol. 57, no 2, 74-95.
- Changkakoti, Nilima et Abdeljalil Akkari. 2008. « Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, no 2, 419-441.
- Charlot, Bernard et Jean-Yves Rochex. 1996. « L'enfant-élève : dynamique familiales et expérience scolaire », *Lien social et politique*, no 35, p. 137-151
- Choquet, Sabine. 2011. *Le multiculturalisme et l'identité nationale : France, Québec, Canada : trois modèles de construction identitaire*. Université Laval, Québec [En ligne]. www.theses.ulaval.ca/2011/28271/28271.pdf (Page consultée le 12 février 2015).
- Chouinard, Roch, Jean Archambault et Andréane Rheault. 2006. « Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ? ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 2, p. 307-324.

- Citoyenneté et Immigration Canada. Septembre 2006. *Plan stratégique pour favoriser l'immigration au sein des communautés francophones en situation minoritaire*, [En ligne]. <http://www.cic.gc.ca/francais/pdf/pub/plan-minoritaire.pdf> (Page consultée 15 juillet 2015).
- Claes, Michel et Judith, Comeau. 1996. « L'école et la famille : deux mondes ? ». *Lien social et Politiques*, n° 35, p. 75-85.
- Cohen-Emerique, Margalit. 2011. *Pour une approche interculturelle en travail social : théories et pratiques*. p 179-187. Rennes, Presses de l'EHESP, éd.
- Comtois Labbe, Fernande. 1983. *La socialisation de l'enfant en milieu scolaire*. Rapport de recherche présenté en vue de l'obtention de la maîtrise en éducation Université du Québec en Abitibi-Temiscamingue
- Conseil de l'Association canadienne des travailleurs sociaux. 25 avril 2002. *Le travailleur social en milieu scolaire*, [En ligne]. <http://www.casw-acts.ca/fr/le-travailleur-social-en-milieu-scolaire> (Page consultée le 10 février 2015).
- Conseil canadien pour les réfugiés. 2009. *40e anniversaire de la signature par le Canada Convention sur les réfugiés 1969 – 2009 : Souligner les réussites. Soutenir le changement*, [En ligne]. <http://ccrweb.ca/sites/ccrweb.ca/files/static-files/40anniversaire.htm> (Page consultée le 5 septembre 2015).
- Conseil scolaire de district catholique centre-sud. 8 mars 2010. *Redoublement et accélération au palier élémentaire*, Directive administrative [En ligne]. <https://www.csdccs.edu.on.ca/publications/politiques/PSE.2.2.pdf> (Page consultée le 14 mars 2016).
- Dalley, Phyllis. 2009. « Choix scolaires des parents rwandais et congolais à Edmonton ». *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n° 1-2, p. 305-327.
- Deslandes, Rolland et Égide, Royer. 1994. « Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire ». *Service social*, vol. 43, no 2, 63-80.
- Deslandes, Rolland. 2008. « Contribution des parents à la socialité des jeunes ». *Éducation et francophonie*, vol. 36, no 2, 156-172.
- Deslandes, Rolland et Richard Bertrand. 2004. « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, no 2, 411-433
- Dion, Léon. 1972. *Société et politique. Tome I : Fondements de la société libérale*, p.142-143. Laval : Les presses de l'Université Laval. Édition numérique [En ligne]. http://classiques.ugac.ca/contemporains/dion_leon/societe_et_politique_t1/societe_et_politique_t1.pdf (Page consultée le 16 juillet 2015)
- Dion, Patrice. 2010. « Migrations secondaires des nouveaux immigrants au cours de leurs quatre premières années au Canada : motivations et trajectoires ». *Cahiers québécois de démographie*, vol. 39, n° 2, p. 243-273.

- Diop, Djibril. 2008. *Émigration Africaine en Amérique du Nord : le cas Canadien, un cas à part*, [En ligne]. <http://archives.cerium.ca/Emigration-Africaine-en-Amerique> (Page consultée le 22 décembre 2015).
- Doucet, Jean-Jacques, Anouk Utzschneider et Jimmy Bourque. 2009. « Influence parental sur le rendement scolaire : comparaison entre des élèves nés au Canada et des élèves nés à l'extérieur du pays ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 12, no 2, 227-242.
- École St Jean. Septembre 2015. *Communications avec le foyer*. Guide aux parents [En ligne]. <https://sja.csdccs.edu.on.ca/files/2008/02/Guide-aux-parents-sept-2015.pdf> (Page consultée le 22 juillet 2015).
- Établissement.org. 11 septembre 2012. *TÉE : programme des travailleuses et des travailleurs d'établissement dans les écoles*, [En ligne]. <http://etablissement.org/ontario/immigration-et-citoyennete/arrivee-et-etablissement/s-etablir/tee-programme-des-travailleuses-et-des-travailleurs-d-etablissement-dans-les-ecoles/> (Page consultée le 15 février 2016).
- Ézéchiél, Arthur Noël Match. 2006. *Les stratégies individuelles d'intégration des immigrants Guinéens, Maliens et Sénégalais au Québec*. Mémoire pour obtention d'une Maîtrise en communication. Université du Québec à Montréal.
- Farmer, Diane et Normand, Labrie. 2008. « Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire ? ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 377-398.
- Farmer, Diane, Yvonne Kabeya, Normand Labrie et Denise Wilson. 2003. *La relation école-familles francophones d'origine immigrante à Toronto*, [En ligne]. <http://crefo.oise.utoronto.ca/UserFiles/File/rapportsprojets/relationecolefamilles%2017.pdf> (Page consultée le 15 février 2016).
- Fédérations des communautés francophones et acadiennes. 2011. *Profils des communautés francophones et acadiennes du Canada*, [En ligne]. http://profils.fcfa.ca/fr/Diversite-Francophone_201 (Page consultée le 2 juillet 2015).
- Fédération des communautés francophones et acadiennes. 2006. *Profils des communautés francophones de l'Ontario*, [En ligne]. http://profils.fcfa.ca/user_files/users/44/Media/Ontario/ontario_fr.pdf (Page consultée le 2 juillet 2015).
- Fédération canadienne des municipalités. 2012. *L'état des villes et des collectivités du Canada en 2012*. Fiche d'information, [En ligne]. http://www.fcm.ca/Documents/reports/The_State_of_Canadas_Cities_and_Communities_Backgrounder_2012_FR.pdf (Page consultée en ligne le 6 février 2016).

- Galant, Nicole. 2007. *Réflexion sur la diversité culturelle au sein des écoles francophones du Canada : 60e Congrès de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, [En ligne].
http://www.acelf.ca/c/fichiers/ACELF_Reflexion-diversite-culturelle.pdf
 (Page consultée le 22 décembre 2015).
- Gagnon, Denis. 2011. « Identité trouble et agent double : l'ontologie à l'épreuve du terrain ». *Anthropologie et Sociétés*, vol. 35, no 3, p. 147-165
- Gervais, Christine, Francine De Montigny, Salima Azaroual et Anne Courtois. 2009. « La paternité en contexte migratoire : étude comparative de l'expérience d'engagement paternel et de la construction de l'identité paternelle d'immigrants magrébins de première et de deuxième génération ». *Enfances, Familles, Générations*, n° 11, p. 25-43.
- Glaser, G. Barney et Anselm A. Strauss. 2012. *La découverte de la théorie Ancre, Stratégies pour la recherche qualitative*, p100-105. Paris : Armand Colin, éd.
- Gouvernement de l'Ontario. 2011. *Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario*. Guide d'utilisation, [En ligne].
<https://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/GuideProfilEnseignement.pdf>
 (Page consultée le 6 février 2016).
- Gouvernement de l'Ontario. 2010. *Politique de participation des parents pour les écoles de l'Ontario*, [En ligne].
http://www.edu.gov.on.ca/fre/parents/involvement/PE_Policy2010Fr.pdf
 (Page consultée le 13 février 2015).
- Gouvernement de l'Ontario. 2012. *Accroître la capacité. Engagement des parents*, [En ligne].
http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_parentEngageFr.pdf (Page consultée le 15 février 2015).
- Gouvernement de l'Ontario. 2014. *Comment tirer profit de la diversité? Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, [En ligne].
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/inclusiveguide.pdf>
 (Page consultée le 12 février 2016).
- Gouvernement du Canada. 2005. *Consultation sur les besoins des nouveaux arrivants en services d'établissement et de formation linguistique*, [En ligne].
<http://www.cic.gc.ca/FRANCAIS/ressources/publications/etablissement/acoi-resume.asp> (Page consulté en ligne le 31 janvier 2016).
- Gouvernement du Canada. 2014. *Renseignements supplémentaires. Plan des niveaux d'immigration pour 2015*. Avis, [En ligne].
<http://www.cic.gc.ca/francais/ministere/media/avis/2014-11-06.asp>
 (Page consultée le 12 mars 2016).

- Gouvernement du Québec. 2010. *Pour une réflexion sur les devoirs à l'école primaire*. Conseil supérieur de l'éducation, [En ligne].
<https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0467.pdf>
 (Page consultée le 22 février 2016).
- Hohl, Janine. 1996). « Qui sont "les parents"? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école ». *Lien social et Politiques*, n° 35, p. 51-62.
- Houle, François. 1999. Citoyenneté, espace public et multiculturalisme : la politique canadienne de multiculturalisme ». *Sociologie et sociétés*, vol. 31, n° 2, p. 101-123.
- Humbeeck, Bruno., Willy Lahaye, Antonia Balsamo et Jean-Pierre Pourtois. 2006. « Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, no 3, 649-664
- Icart, Jeau-Claude. 2010. « Participation parentale et réussite scolaire : Les parents des communautés noires dans les écoles secondaires publiques francophones de Montréal ». *Vivre ensemble*, vol. 17, no 59, 12-17.
- Imbeault, Jean-Sébastien. 2009. « L'arbitrage religieux et les conditions normatives de la reconnaissance ». *Diversité urbaine*, vol. 9, n° 1, p. 95-118.
- Institut de recherche et d'informations socio-économiques. 2012. *L'intégration des immigrants et immigrantes du Québec*. Note socio-économiques novembre 2012, [En ligne].
<http://www.ledevoir.com/documents/pdf/immigration27nov.pdf>
 (Page consultée le 10 février 2015).
- Itoua, François, Tettekpoe Aminata Traoré et coll. 1988. *Famille, enfant et développement en Afrique*. Paris : Imprimerie de la Manutention, [En ligne].
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000812/081236fo.pdf>
 (Page consultée le 22 décembre 2015).
- Jézéquel, Myriam. 2005. « Le tribunal d'arbitrage islamique devrait être autorisé ». *Journal du Barreau du Québec*, vol. 37, no 3,
- Jiang, Fan, Zhou George, Zhang Zuochen, Beckford Clinton, Zhong Lan et Jiang Fan. 2012. “ Chinese Immigrant Parents' Communication with School Teachers”. *Canadian and International Education / Education canadienne et internationale*, Vol. 41, no 5. Presses de l'Université Ryerson, Toronto.
- Johnston, Lisa G. et Keith Sabin. 2010. *Échantillonnage déterminé selon les répondants pour les populations difficiles à joindre*, [En ligne].
<http://www.methodologicalinnovations.org.uk/wp-content/uploads/2013/11/5.-Johnston-and-Sabin-French-formatted.pdf> (Page consultée le 15 juillet 2015).
- Kanouté, Fasal. 2006. « Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant ». *Interactions*, Vol. 9, no 2,

- Kanouté, Fasal, Joslyne V. André, Josée Charrette, Gina Lafortune, Annick Lavoie et Justine Gosselin-Gagné. 2011. « Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation ». *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 46, n° 3, p. 407-421.
- Kanouté, Fasal et Nuria L. Calvet. 2008. « Les relations école - familles immigrées au Québec et en Catalogne ». *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 1, p. 161-176.
- Karire, Blandine. 2015. *La compétence interculturelle: Une nécessité incontournable en milieu scolaire franco-ontarien*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en service social. Université Laurentienne
- Kérisit, Michèle. 1998. « Les défis de l'intervention interculturelle en milieu minoritaire de langue française en Ontario ». *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, vol. 4, n° 1, p. 75-99.
- Kuepie, Mathias et Nicaise Misangumukini. 2012. « Environnements économique et éducatif des ménages et difficultés scolaires des enfants au Mali ». *L'Actualité économique*, vol. 88, n° 4, p. 403-428.
- Kyriakidou, Anitha. 2013. *Les migrants: faire en sorte qu'ils constituent une richesse pour les sociétés d'accueil européennes*, [En ligne]. <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewPDF.asp?FileID=20307&lang=fr> (Page consultée le 16 février 2016).
- Kubat, Daniel. 1986. « Le rôle de l'élément démographique dans la planification de l'immigration au Canada ». *Cahiers québécois de démographie*, vol. 15, n° 2, p. 253-265.
- Laghzaoui, Ghizlane. 2014. « La médiation entre l'école francophone et les familles immigrantes en Colombie-Britannique : regards et discours d'enseignants immigrants francophones ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 17, n° 2, p. 96-124
- Lange, Marie France. 2003. « École et mondialisation : vers un nouvel ordre social ». *Cahiers d'études africaines*, no 169/1670
- Lange, Marie-France, Cécile M. Zoungana et Yacouba Yaro. 2002. « Éducation, enfants et sociétés de demain, Exemples africains ». *Actes des colloques de l'AIDELF*, p. 1053-1067
- Larivée, Serge. 2011. « Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires ». *Service social*, vol. 57, no 2, 4-19.
- Legault, Gisèle, Lilliane Rachédi (2008). *L'intervention interculturelle*, 2e édition. Montréal : Gaétan Morin, éd.
- Lévesque-Crête, Nicole. 2012. « Les immigrants bénévoles : une ressource à découvrir ». *L'info-Bénévole*, Vol 6, no 1

- Lyndsay, Colin. 2001. *Profils de communautés ethniques au Canada : La communauté africaine au Canada*, [En ligne]. <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-621-x/89-621-x2007010-fra.pdf> (Page consultée le 15 juillet 2015).
- Mariyana, Hristova. 2012. *Analyse démographique des demandeurs d'asile et des réfugiés au Canada (2000-2010)*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de l'obtention du grade de Maîtrise en Démographie. Université de Montréal, Montréal.
- Menick, Daniel. M.2013. « *Impact de la culture dans la prise en charge de l'enfant en pratiques éducative, familiale et sociale* ». Communication présentée aux Conférences sur la Semaine de l'Enfance, organisées par l'Institut Français du Congo, Pointe Noire. Pointe Noire, Congo, [En ligne]. <http://www.ifc-pointenoire.com/wp-content/uploads/2014/01/Daniel-MBASSA-MENICK.pdf> (Page consultée le 23 décembre 2015).
- Mianda, Gertrude.1998. « Les défis de l'intégration des nouveaux arrivants francophones en Ontario : Entrevue avec Antoine Dérose ». *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, vol. 4, n° 1, p. 20-31.
- Minier, Pauline. 2006. « Des représentations de l'apprentissage de parents et d'enseignants d'élèves qui éclairent des interactions vécues ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, no 3, 623-648
- Mongeau, Pierre. 2011. *Réaliser son mémoire ou sa thèse : Côté Jeans & Côté tenue de soirée*. Québec : Presse de l'université du Québec.
- Montadon, Collette. 1996. « les relations des parents avec l'école ». *Lien social et politiques*, no 35, 63-73.
- Mouloudji-Garroudji, Soraya. 2011. « Déculturation, acculturation : Quel devenir pour l'Afrique ? ». *Revue Africaine de livres*, vol. 7, no 1
- Mucchielli, Alex. 2013. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaine, 3e édition*. Paris : Armand Colin, éd.
- Mungala, Anicet S.1982. « L'Éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales ». *Ethiopiques : revue socialiste de culture négro-africaine*, no 29,
- Nanhou, Virginie, Hélène Desrosiers et Luc Belleau. 2013. « La collaboration parent-école au primaire : le point de vue des parents ». *Je suis, je serai*, vol.7 fascicule 3.
- Ndayizamba, Antoine. 2015. *Approche qualitative des facteurs de réussite et d'échec en première année d'étude à l'Université du Burundi*. Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Docteur en sciences psychologiques et de l'éducation. Université catholique de Louvain, Louvain.

- Ontario (2009) : Les francophones de minorités visibles en Ontario [En ligne] page consulté le 12 septembre 2015. <http://www.ofa.gov.on.ca/fr/franco-stats-minorites-2009.html?p=demographie%20-%20chart1>
- Organisation des Nations Unies. 2015. *L'ONU défend la migration comme facteur de développement 'équitable, inclusif et durable'*. Centre d'actualité de l'ONU, [En ligne]. <http://www.un.org/apps/newsFr/storyF.asp?NewsID=31694#.VsPWfU0UXIU> (Page consultée le 2 juillet 2015).
- Pagé, Céline. 2012. *Perceptions et attentes d'enseignants du primaire et de parents d'élèves à risque à l'égard de la collaboration école-famille dans l'élaboration des plans d'intervention*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maîtrise en formation à la recherche, option psychopédagogie, Université de Montréal, Montréal.
- Paré-Kaboré, Afsata. 2013. « L'éducation traditionnelle et la vie communautaire en Afrique : repères et leçons d'expérience pour l'éducation au vivre-ensemble aujourd'hui ». *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 48, no 1, p. 15-33. Hiver 2013.
- Parents partenaires en éducation. 2014. *Historique de l'organisme*, [En ligne]. http://reseauppe.ca/index.cfm?Voir=menu&Repertoire_No=363004570&M=677 (Page consultée le 12 septembre 2015).
- Pilon, Marc. 2006. *Défis du développement en Afrique subsaharienne : L'éducation en jeu*. Paris : Éditeur scientifique. [En ligne]. http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers09-03/010038536.pdf (Page consultée le 15 juillet 2015)
- Pisani, Emmanuel. 1996. « Quelques réflexions pour une critique de la postmodernité ». *Aspects sociologiques*, vol 4, no 1-2, p. 62-65
- Rahm, Jène, Audrey Lachaine, Marie-Paule Martel-Reny et Fasal Kanouté. 2012. « Le rôle des organismes communautaires dans la réussite scolaire et le développement identitaire des jeunes issus de l'immigration ». *Diversité urbaine*, vol. 12, n° 1, p. 87-104.
- Robert, Mayer, Francine Ouellet, Marie-Christine Saint-Jacques, Daniel Turcotte et coll. 2000. *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal, Gaétan Morin, éd.
- Rousseau, Guillaume. 2005. *Le modèle québécois d'intégration culturelle comme troisième voie entre l'intégration républicaine et le multiculturalisme bilingue :*

analyse et réformes possibles. Mémoire présenté à la Faculté de droit de l'Université McGill, Montréal.

Sabatier, Collette. 1991. « Les relations parents-enfants dans un contexte d'immigration. Ce que nous savons et ce que nous devrions savoir ». *Santé mentale au Québec*, vol. 16, no 1, 165-190.

Savoie-Zajc, Lorraine. 2007. « *Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide?* ». Revue hors-série 5, [En ligne].
http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf
(Page consultée le 12 juillet 2015).

Senghor, Léopold. S. 1967. « Qu'est-ce que la négritude ? ». *Études françaises*, vol. 3, no 1, p. 3-20

Simbagoye, Athanase. 2015. *Compétences langagières et apprentissage à l'université du Burundi*. Paris. L'Harmattan. [En ligne].
<http://www.youscribe.com/catalogue/livres/education/competences-langagieres-et-apprentissage-a-l-universite-du-burundi-2589498>
(Page consultée le 15 mars 2016).

Simbagoye, Athanase et Aïssatou Sow-Barry. 1997. « Bilinguisme scolaire dans l'enseignement du français en Afrique noire francophone : les cas du Burundi et de la Guinée ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 3, p. 665-682.

Statistique Canada. 2001. *La communauté africaine au Canada*, [En ligne].
<http://www.statcan.gc.ca/pub/89-621-x/89-621-x2007010-fra.htm>
(Page consultée le 15 juillet 2015).

Statistique Canada. 2011. *Immigration et diversité ethnoculturelle au Canada*, [En ligne]. <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-fra.pdf> (Page consultée le 17 juillet 2015).

Sterlin, Carlo et François Dutheuil. 2000. « La pratique en contexte interculturel ». *Reflès : revue d'intervention sociale et communautaire*, vol. 6, n° 1, p. 141-153.

TÉE Ontario. 2015. *Programme des TÉE*, [En ligne].
<http://teeontario.ca/27/Programme-des-TÉE> (Page consultée le 22 février 2016).

Tremblay, Nicole, Catherine Dumoulin, Mathieu Gagnon et Patrick Giroux. 2014. « Les défis de la formation initiale des enseignants du primaire en milieu à risque ». *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 49, n° 2, p. 307-328

- Van Campenhoudt, Luc., & Raymond Quivy. 2011. *Manuel de recherche en sciences sociales*, 4^e édition. Paris: Dunod, éd.
- Vatz-Laaroussi, Michèle. 1993. « Intervention et stratégies familiales en interculturel ». *Service social*, vol. 42, n° 1, p. 49-62.
- Vatz-Laaroussi, Michèle. 1996. « Les nouveaux partenariats familles-écoles au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ? ». *Lien social et politique*, no 35, p. 87-97
- Vatz-Laaroussi, Michèle, Fasal Kanouté et Lilyane Rachédi. 2008. « Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 291-311
- Wanlin, Philippe. 2007. « *L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. 'Recherches qualitatives'* ». Hors-Série numéro 3, [En ligne]. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf (Page consultée le 13 juillet 2015).
- Wikipédia. *Définition de Valeurs 'sociologie'*, [En ligne]. [http://fr.wikipedia.org/wiki/Valeurs_\(sociologie\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Valeurs_(sociologie)) (page consulté le 12 juillet 2015).
- Zehiri, Mohammed. 2009. « Le débat sur l'implantation de tribunaux islamiques tel que reflété par les journaux québécois La Presse et Le Devoir (2003-2005) ». *Laval théologique et philosophique*, vol. 65, n° 1, p. 45-54
- Zhu, Nong et Cécile Batisse. 2011. « L'inégalité, la pauvreté et l'intégration économique des immigrants au Canada depuis les années quatre-vingt-dix ». *L'Actualité économique*, vol. 87, n° 3, p. 227-268.
- Zra Deli, Bernard. 2008. *Impérialisme culturel occidental et Devenir de la culture africaine : Défis et perspectives*. Mémoire de fin du cycle de Philosophie (License). Grand Séminaire Saint Augustin de Maroua, Cameroun.

